



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DYUANA MARIA SOARES DA COSTA

**PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

MAMANGUAPE - PB

2021

DYUANA MARIA SOARES DA COSTA

**PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

MAMANGUAPE-PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838p Costa, Dyuana Maria Soares da.

Produção do gênero resenha no 8º ano do Ensino Fundamental: uma experiência mediada pelo procedimento da sequência didática / Dyuana Maria Soares da Costa. - João Pessoa, 2021.
230 f.

Orientação: Erivaldo Pereira do Nascimento.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ.

1. Escrita. 2. Sequências Didáticas. 3. Gêneros discursivos/textuais. 4. Gênero resenha. 5. Ensino. I. Nascimento, Erivaldo Pereira do. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82

DYUANA MARIA SOARES DA COSTA

**PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO PROCEDIMENTO DA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Aprovada em 13 / 04 / 2021

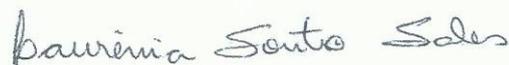
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento
Orientador (PROFLETRAS/UFPB)



Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Examinadora externa (PROFLETRAS/UEPB)



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Examinadora interna (PROFLETRAS/UFPB)

A Deus, pelas oportunidades a mim concedidas.

E as pessoas mais importantes da minha vida: minha filha querida, Maria Isabel, que é a razão do meu viver; a Klêffiton, companheiro de vida, que incentiva e apoia os meus sonhos e anseios; a meus pais, José Crisanto e Maria do Socorro, que investiram e acreditaram no meu crescimento pessoal e profissional, através do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Percorrer o caminho da educação não é fácil. Requer determinação, esforço, sacrifício e obstinação. Os resultados não chegam rapidamente, pois é necessário se ter objetivos, dedicação, organização e superação. Pelo caminho nos deparamos com inúmeros empecilhos e obstáculos que devem ser superados, e muitos sonhos que podem ser alcançados. Hoje, o sonho transforma-se em realidade.

Agradeço a Deus, por ser meu guia e protetor, dando-me forças para superar as dificuldades e alcançar essa conquista que foi tão almejada.

A minha filha, Maria Isabel, que é um anjo muito especial e um verdadeiro presente de Deus.

Ao meu esposo, Klêffiton, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo e compreensão quando estive ausente, por ser a minha sustentação em todos os momentos.

Aos meus pais, José Crisanto e Maria do Socorro, pelo amor incondicional e por serem a base da minha vida.

Aos meus irmãos, José Antônio, Evaniel e Daniele, pelo laço fraterno que nos une e por fazerem parte da minha caminhada.

Ao meu professor orientador, Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, por ser um profissional de excelência, por compartilhar rebuscados e valiosos conhecimentos e por ser uma pessoa sensível que se coloca no lugar do outro. É um ser de luz.

À coordenadora do Programa, professora Dra. Laurênia Souto Sales, por ser tão dedicada e trabalhar incansavelmente em prol da qualidade do curso; agradecimentos estendidos ao secretário, Fábio Jales, pela competência e atenção com que sempre atende os discentes.

Aos professores e professoras do mestrado, por contribuírem com minha formação e qualificação.

Às docentes integrantes da banca examinadora, professoras Iara Martins e Laurênia Souto, pelas contribuições tão pertinentes.

Aos alunos do 8º ano da escola na qual realizamos a intervenção, pela colaboração e incentivo.

Aos colegas da turma 6 do PROFLETRAS, por tantos momentos de aprendizado, compartilhamento, amizade e descontração.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Um educador é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

Rubem Alves

RESUMO

O ensino de língua portuguesa, especificamente na maioria das escolas brasileiras, ainda é alicerçado por opções teórico-metodológicas que priorizam uma abordagem tradicional, em que a escrita acontece de forma artificial e existe a falta de marcas de interação; dessa forma, não se leva em consideração as condições de produção e recepção para o ensino-aprendizagem de escrita. O docente que trabalha dessa maneira não prepara os alunos para serem produtores textuais competentes, e não os capacita para escrever de forma apropriada às diferentes situações sociocomunicativas em que estão inseridos, dentro ou fora do contexto escolar, conforme propõe a concepção sociointeracionista da escrita. Com base nesse pressuposto, priorizamos um ensino da escrita processual-discursivo, através da execução da sequência didática, partindo do princípio de que as atividades sequenciadas podem contribuir para que os alunos aprendam que os gêneros discursivos/textuais têm suas funções, e, assim, possam estar preparados para agir de forma eficaz e efetiva através da linguagem, seja na leitura e/ou na produção de textos. Nessa perspectiva, o nosso trabalho tem como objetivo geral analisar o desempenho dos alunos no processo de produção textual do gênero resenha, com vistas à elaboração de um Caderno Pedagógico com o procedimento da Sequência Didática do referido gênero. A pesquisa é de natureza qualitativa, aplicada, descritiva, propositiva e com finalidade interventiva, o que a configura como pesquisa-ação. Tomamos como embasamento teórico, quanto à teoria dos gêneros discursivos, as visões de Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010); sobre as sequências didáticas, temos como base os estudos de Dolz e Noverraz & Schneuwly (2004), e quanto ao gênero resenha nos fundamentamos em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), e Bronckart (2007). A análise realizada teve como base as produções textuais, em sua versão inicial, dos sujeitos pesquisados. Assim, o *corpus* foi composto por 10 (dez) resenhas produzidas pelos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola da rede pública municipal, em que atuamos como docente. Com base na produção inicial, mapeamos os principais problemas apresentados pelos discentes no tocante ao gênero, e, a partir dessa constatação, foi elaborado um Caderno Pedagógico, que traz sugestões de como trabalhar os módulos, com o propósito de sanar as dificuldades apresentadas. Nesse sentido, a proposta didática evidenciada no Caderno Pedagógico cumpre o propósito de desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos alunos.

Palavras-chave: Escrita. Sequências didáticas. Gêneros discursivos/textuais. Gênero resenha. Ensino.

ABSTRACT

Portuguese language teaching, specifically in most Brazilian schools, is still supported by theoretical-methodological options that prioritize a traditional approach, in which writing happens artificially and there is a lack of interaction marks; thus, the conditions of production and reception for the teaching-learning of writing are not taken into account. The teacher who works in this way does not prepare students to be competent textual producers, and does not enable them to write appropriately to the different socio-communicative situations in which they are inserted, inside or outside the school context, as proposed by the sociointeractionist conception of writing. Based on this assumption, we prioritize teaching procedural-discursive writing, through the execution of the didactic sequence, based on the principle that the sequenced activities can contribute for students to learn that discursive / textual genres have their functions, and thus, can be prepared to act efficiently and effectively through language, whether in reading and / or in the production of texts. In this perspective, our intervention has the general objective to analyze the students' performance in the textual production process of the genre review, with a view to the elaboration of a Pedagogical Notebook with the Didactic Sequence procedure of that genre. The research is of a qualitative, applied, descriptive, purposeful nature and with an interventional purpose, which configures it as action research. We take as a theoretical basis, regarding the theory of discursive genres, the views of Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) and Marcuschi (2008, 2010); on the didactic sequences, we are based on the studies of Dolz and Noverraz & Schneuwly (2004), and on the genre review we are based on Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2004), and Bronckart (2007). The analysis carried out was based on the textual productions, in their initial version, of the researched subjects. Thus, the corpus was composed of 10 (ten) reviews produced by students from a class of the 8th year of Elementary School Anos Finais, from a school in the municipal public network, in which we work as a teacher. Based on the initial production, we mapped the main problems presented by the students with regard to gender, and, based on this observation, a Pedagogical Notebook was prepared, which provides suggestions on how to work the modules, in order to remedy the difficulties presented. In this sense the didactic proposal evidenced in the Pedagogical Notebook fulfills the purpose of developing students' linguistic and discursive skills.

Keywords: Writing. Didactic sequences. Discursive/textual genres. Genre review. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos tipos e gêneros textuais	52
Quadro 2 – Elementos articuladores do ensino de LP de acordo com os PCN	76
Quadro 3 – Descrição - Produção Inicial	88
Quadro 4 – Termos de Conteúdo - Produção Inicial	91
Quadro 5 – Norma culta - Ortografia - Produção Inicial	98
Quadro 6 – Uso dos sinais de pontuação - Produção inicial	99

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCAIE – Centro de Ciências Aplicadas e Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

PB – Português brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PANORAMA SOBRE A ESCRITA	19
2.1 A escrita e suas concepções	19
2.2 Fases da escrita (planejamento, escrita e reescrita)	23
2.3 Ensino de escrita na escola	28
2.4 Avaliação do texto escrito	32
2.5 Sequências didáticas	38
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS / TEXTUAIS	46
3.1 Gêneros textuais/discursivos: concepções teóricas	46
3.2 Abordagem do gênero textual resenha	57
3.3 Gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa	72
4 A ESCRITA DO GÊNERO RESENHA: PERCURSO METODOLÓGICO	78
4.1 Caracterização da pesquisa	78
4.2 Contexto da pesquisa: sujeitos e instituição de ensino	80
4.3 A delimitação do <i>corpus</i> de análise	82
4.4 A proposta didática	82
4.4.1 Apresentação da situação inicial	83
4.4.2 Produção inicial	86
5 ANÁLISE DA DIAGNOSE INICIAL E A PROPOSTA DO CADERNO PEDAGÓGICO	87
5.1 Análise dos dados	87
5.1.1 Aspectos característicos do gênero - Estrutura.....	88
5.1.2 Aspectos característicos do gênero - Termos de conteúdo.....	91
5.1.3 Aspectos característicos do gênero - Estilo linguístico	95
5.1.4 Norma culta - Ortografia.....	98

5.2 Proposta - Os Módulos	101
5.3 O Caderno Pedagógico	101
5.3.1 Apresentação da situação	102
5.3.2 Produção inicial	102
5.3.3 Módulo I.....	103
5.3.4 Módulo II.....	104
5.3.5 Módulo III.....	105
5.3.6 Módulo IV	106
5.3.7 Módulo V	106
5.3.8 Produção final	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	118
ANEXOS	198

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vêm ocorrendo inúmeras reflexões e pesquisas linguísticas com relação ao trabalho realizado com a produção textual no contexto escolar. Essas discussões são muito pertinentes, pois fazemos parte de uma sociedade em que as informações são intensamente disseminadas, por meio do avanço de inovações tecnológicas da comunicação. Sendo assim, atualmente a escola é instigada a formar alunos que desenvolvam as competências de escrita, transformando-se em autores proficientes de textos. A evolução e a consolidação desse domínio são de fundamental importância para uma inserção e interação cidadã do sujeito na sociedade.

Nesse contexto, de acordo com Antunes (2003), um dos fatores que dificulta a aquisição das competências de escrita é fato de o ensino de língua portuguesa, na maioria das escolas brasileiras, estar alicerçado por opções teórico-metodológicas que priorizam uma abordagem tradicional, voltada para os aspectos normativos da gramática, em que a ação de escrever acontece de forma artificial, pois os gêneros são conduzidos como formas estagnadas, distanciadas da realidade, havendo a falta de marcas de interação; dessa forma, não se leva em consideração as condições e recepção para produção. A abordagem dessa ação pedagógica repercute no educando, e o que presenciamos são indivíduos dos mais diversos níveis de escolaridade com dificuldade na produção textual, que é ocasionada, entre outros fatores, pela falta de conhecimento sobre as características formais e, principalmente, sociodiscursivas dos gêneros que produzem.

O professor que trabalha dessa maneira não prepara os alunos para serem produtores textuais eficientes, ou seja, não os capacita para escrever de forma apropriada às diferentes situações sociocomunicativas em que estão inseridos, dentro ou fora do contexto escolar, conforme a concepção sociointeracionista da escrita. Essa concepção é embasada na percepção de que é através da língua que acontece a interação humana, em que o ato de escrever se efetiva como prática social entre os indivíduos, em contextos concretos de utilização da linguagem. No ambiente escolar, a concepção teórica mencionada exige que o docente desenvolva a função de mediador-facilitador, para possibilitar o acesso do discente à escrita.

Conforme Antunes (2003), para que a escrita seja desenvolvida, compreendem-se aspectos que ultrapassam a mera repetição de paradigmas e o

exercício de codificação da língua. Escrever não é apenas reproduzir a fala, o texto escrito contempla especificidades que precisam ser assimiladas em uma constante.

Face ao exposto, a autora desta pesquisa observou, em sua prática docente, que essa é uma realidade que permeia o contexto educacional e que se faz presente nas produções textuais da maioria dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, segmento de ensino em que as habilidades que compõem a competência comunicativa dos educandos devem estar concretizadas, mas na realidade não estão. Essa dificuldade também pode estar vinculada, além de outros fatores, à opção metodológica realizada por alguns professores, que não trabalham com a escrita numa perspectiva processual-discursiva, a qual requer elaboração, leitura, releitura, avaliação e reescrita do texto. A prática pedagógica que é voltada para os gêneros do discurso proporciona a análise dos aspectos linguístico-discursivos da língua, porém se faz necessário aplicar estratégias apropriadas, as quais consistem em realizar pesquisas e experiências.

Diante dessa realidade, faz-se necessário desenvolver e propagar estratégias que sejam eficientes para promover a aprendizagem dos alunos e ampliar a competência linguística e discursiva. Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica por procurar certificar, através de uma proposta de ensino que leva em consideração o gênero resenha a partir de sua função social e suas características específicas, o que pode contribuir na composição de uma prática pedagógica mais eficaz no que se refere à produção de textos.

Podemos mencionar que no Programa PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, CCAE - Mamanguape, foram realizados trabalhos de conclusão de curso e estudos que contemplaram as sequências didáticas, e que demonstraram resultados satisfatórios, de autores tais como Araújo (2015), Silva (2015), Silva (2016), Amorim (2016), Oliveira (2018), Oliveira (2019), Belisario (2020), entre outros, no que se refere a sua eficácia e contribuição de forma significativa no processo de produção textual, estendendo-se para o processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que essas pesquisas contribuíram com os estudos sobre os gêneros discursivos/textuais, sinalizando que as intervenções realizadas a partir das sequências didáticas, preconizadas pelos autores de Genebra Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), apresentam resultados eficazes, que são provenientes da escolha do gênero e dos procedimentos de ensino que são aplicados, conseqüentemente

contribuindo com o processo de produção textual. Esses fatores foram essenciais para que a pesquisadora desenvolvesse a sua investigação, percorrendo o mesmo caminho das pesquisas já existentes.

Considerando que as práticas de linguagem ocorrem através dos gêneros, estes podem funcionar como um facilitador em atividades de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Sendo assim, ao elaborar a proposta de atividade escrita, por meio da Sequência Didática (SD), o presente estudo considerou como questões da pesquisa as que seguem:

1. Como estimular o posicionamento crítico dos estudantes através de uma escrita proficiente?

2. De que forma uma proposta de intervenção, com base em SD, pode aperfeiçoar a produção do gênero resenha, com a finalidade de colaborar para o aprimoramento da competência escrita dos alunos participantes da pesquisa?

No momento em que priorizamos um ensino da escrita processual-discursivo, através da execução da sequência didática, partimos do princípio de que as atividades sequenciadas podem contribuir para que os alunos apreendam que os gêneros textuais têm usos sociais e funções, e para que os mesmos estejam preparados para agir de forma eficaz e efetiva através da linguagem, seja na leitura e/ou na produção de textos.

Nessa perspectiva, a nossa investigação tem como objetivo geral analisar o desempenho dos alunos no processo de produção textual do gênero resenha, com vistas à elaboração de um Caderno Pedagógico com o procedimento da Sequência Didática do referido gênero.

Além disso, temos como objetivos específicos:

1. Instrumentalizar os alunos para produzirem o gênero resenha, considerando principalmente as características sociodiscursivas;

2. Analisar a produção diagnóstica (produção inicial) dos alunos para poder avaliar o desempenho deles, no que se refere à produção do gênero resenha;

3. Elaborar um Caderno de Orientação Metodológica, a partir da Sequência Didática, a fim de solucionar as dificuldades apresentadas na produção inicial e para consolidar os avanços.

4. Produzir, para docentes de língua portuguesa da educação básica, um Caderno Pedagógico de produção textual do gênero resenha que seja significativo,

contextualizado e que contemple os elementos constitutivos do referido gênero, em sua totalidade.

De acordo com o que foi apresentado e instigados a colaborar para sanar as dificuldades, inicialmente pela constatação de que a linguagem é interativa, desenvolvemos um trabalho que se classifica como pesquisa-ação, de cunho intervencionista, de natureza qualitativa, descritiva e propositiva, uma vez que esta se ocupa com dimensões que geram conhecimento e resultados. Sendo assim, trata-se de um processo ativo, sistemático e rigoroso.

Desenvolvendo nossa prática pedagógica como professora de língua portuguesa e, simultaneamente, pesquisadora, propusemos que os alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, do município de Nova Cruz, no Rio Grande do Norte, produzissem uma resenha, que inicialmente seria ancorada em atividades sistematizadas em sequências didáticas. Porém, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser realizadas de forma remota. Com isso, a intervenção, que deveria ser estruturada em quatro etapas, a saber: apresentação do projeto de escrita do gênero resenha; produção de um texto inicial; composição dos módulos - trabalho que seria realizado com o intuito de sanar as dificuldades linguísticas e discursivas que provavelmente surgiriam na produção inicial, e, por último, a produção final, teve de ser reelaborada, e assim o trabalho ganhou a seguinte forma: apresentação da situação inicial, produção inicial e elaboração de um Caderno Pedagógico que se constitui, na verdade, em uma proposta de intervenção a ser aplicada futuramente.

A escolha do gênero resenha se deu porque este propicia o uso social da escrita, contribui para desenvolver a linguagem argumentativa, torna o aluno capacitado para compreender e realizar síntese, opinar, emitir juízo de valor, posicionando-se de forma crítica diante de situações que se destacam socialmente. Essas inferências didático-pedagógicas correspondem às indicações realizadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017), segundo a qual o ensino da língua portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

O *corpus* previsto para realização da nossa pesquisa contava com 20 (vinte) textos, o que corresponderia ao número total de alunos que aceitaram participar da

nossa pesquisa. Entretanto, a produção inicial foi realizada de forma remota, o que dificultou um pouco a nossa intervenção. Assim, devido a essa intercorrência, o nosso *corpus* foi reduzido e ficou restrito a 10 (dez) resenhas.

O presente trabalho priorizou a concepção bakhtiniana de língua como meio de interação entre os sujeitos e a visão de que o ensino deve ser desenvolvido como atividade que gera resultados, e não como repetição de padrões, pois consideramos que as práticas de leitura e produção textual que se baseiam em gêneros devem transpor os aspectos formais, propiciando a aplicação efetiva desses textos em situações concretas, concorrendo assim para que cidadãos sejam formados e tornem-se participantes ativos na sociedade.

A fundamentação teórica para embasar a nossa investigação é pautada em Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010), entre outros, no que se refere à concepção de gênero discursivo/textual adotada; em Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) e Bronckart (2007), no que diz respeito especificamente ao gênero resenha, e em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que tange à abordagem sobre a sequência didática. Ainda nos reportamos aos estudos de Koch e Elias (2012), Garcez (2002), Bakhtin (2004), entre outros, para falar sobre escrita e concepções de escrita. Ancoramo-nos em Bakhtin; Volochinov (1999), Antunes (2003), Buzen (2006), Passarelli (2004, 2015) e Possenti (2005), para tratar sobre as fases da escrita; em Geraldi (2004), Antunes (2003), Bakhtin (2011), Lopes-Rossi (2012), Leite e Pereira (2013), Buzen e Mendonça (2006), para falar a respeito de ensino de escrita na escola; e em Antunes (2006), Serafini (1998) e Ruiz (2015) quanto às reflexões que se referem à avaliação do texto escrito. Por fim, as normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também serviram de norte para fundamentar o nosso trabalho.

Além da introdução, nosso trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, conceituamos o que é escrita, enfatizando sua função social, e também refletimos sobre concepções de escrita, no que se refere aos três tipos de concepção: a primeira, estruturalista, de Saussure, a segunda com foco no escritor e a terceira com foco na interação. Abordamos as fases da escrita (planejamento, escrita e reescrita). Em seguida, falamos sobre o ensino de escrita na escola, discutimos sobre a avaliação do texto escrito, que não deve apenas apontar os erros, mas que deve ser um processo de autoavaliação e de crescimento do sujeito enquanto produtor de textos, e, no término desta seção, apresentamos as sequências didáticas como sendo

um conjunto de atividades pedagógicas organizadas e sistematizadas em torno de um gênero, através da estrutura básica: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

O segundo capítulo está voltado para a conceituação de gêneros discursivos/textuais de acordo com a concepção dialógica da linguagem, enfatizando que os mesmos têm características bem definidas, como: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Também conceituamos e caracterizamos o gênero resenha. Tratamos sobre a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa.

No terceiro capítulo, delineamos o percurso metodológico da nossa intervenção, relatando em que contexto ela aconteceu, o perfil dos indivíduos participantes da pesquisa, a delimitação do *corpus* que foi analisado e a caracterização da instituição de ensino; descrevemos as etapas de aplicação da sequência didática que foram possíveis de aplicar, detalhando assim como aconteceu a produção inicial dos alunos.

No quarto capítulo, abordamos a identificação e a análise dos problemas expostos na produção inicial, como também a proposta dos módulos. Apresentamos o Caderno Pedagógico, que propõe como o docente deve proceder para aplicar os módulos de intervenção, levando em consideração os problemas evidenciados na produção inicial, de acordo com a realidade vivenciada pela professora e pesquisadora, mas cuja proposta pode ser adequada pelo professor, de acordo com o seu próprio contexto de sala de aula.

No último capítulo, o das considerações finais, refletimos sobre os resultados obtidos na produção inicial dos alunos e sobre as dificuldades enfrentadas pelo fato de o trabalho ter sido realizado de forma remota, ressaltando-se que, mesmo diante das adversidades, os discentes demonstraram interesse e nos deram o seu *feedback*. Refletimos também sobre a proposta de intervenção, através da sequência didática, como também sobre a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais/discursivos como prática pedagógica que pode contribuir para a evolução de um ensino de língua voltado para viabilizar a competência linguística e discursiva. Finalizando essas reflexões, evidenciamos as implicações do procedimento didático adotado para aquisição de conhecimento do aluno e para a nossa prática pedagógica.

2 PANORAMA SOBRE A ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos a escrita, as concepções de escrita, as fases da escrita, o ensino de escrita no contexto escolar e a avaliação do texto escrito, com fundamentação em teorias que compreendem a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista. Para tanto, recorreremos, principalmente, aos estudos de Antunes (2003, 2006), Geraldi (2013), Koch e Elias (2012), Passareli (2004), Serafini (1998), dentre outros. Por fim, abordamos o modelo de Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), voltado para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais/ discursivos.

2.1 A escrita e suas concepções

É perceptível a relevância da escrita na atualidade. Como prática social, ela desempenha funções que podem designar relações sociais e identitárias para o indivíduo (Meurer, 2002).

A escrita é uma atividade permeada de expressiva complexidade, pois está acompanhada de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais; sua efetivação é realizada, geralmente, em um contexto marcado por divergências políticas e pedagógicas. Para se entender o complexo processo de escrita, é imprescindível levar em consideração uma conjuntura de elementos relacionados a ela, pois escrever, para a maior parte dos falantes de uma língua, não é algo que acontece espontaneamente, é necessário um contexto de produção. De acordo com Barbeiro (2005):

[...] escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada. Mesmo quando activado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação, a finalidades, destinatários, contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto. (BARBEIRO, 2005, p.30).

A escrita é uma maneira de o indivíduo expressar suas ideias, enquanto sujeito que participa da sociedade, uma vez que é própria e tem força para transformar a realidade da qual ele faz parte.

Garcez (2002) afirma que a escrita é uma criação social, coletiva, que se faz presente na história da humanidade e na história de cada sujeito. As práticas estão fundamentadas e precisam sempre da função do outro no decorrer da vida. O sujeito,

que está introduzido num contexto orientado pela escrita, constata a sua relevância e que é essencial ser um colaborador dessa prática; desta forma, torna-se um indivíduo interativo e participativo.

Koch e Elias (2012), apontam que é difícil definir o que é escrever, porque se trata de uma atividade que contempla vários aspectos, tais como: o linguístico, o cognitivo, o pragmático, o sociohistórico e o cultural, os quais estão interligados.

A escrita não se encontra dissociada do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 32).

A escrita deve ser vista como conjunto de habilidades, conhecimentos e comportamentos (Soares, 1998), não sendo apenas uma prática centrada apenas na decodificação, na representação de sons por meio de letras; é, antes de tudo, uma prática que precisa ser desenvolvida gradativamente, levando-se sempre em consideração quatro elementos: o que queremos dizer, com que intenção, como escrever o texto e a quem ele se destina.

A escrita é uma forma de poder que influencia e tem importância em nosso cotidiano; ninguém escreve por acaso, sempre temos uma intenção por trás das palavras escritas em um papel, a escrita faz com que a experiência de cada pessoa resulte em um meio de comunicação com o mundo. A partir disso, é muito importante ressaltarmos a questão das concepções de escrita.

A concepção de escrita está ligada à concepção de linguagem. Como afirmam Koch e Elias (2012, p. 32), “a escrita não se encontra dissociada do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve”. Para que a escrita seja efetivada, faz-se necessário que haja trabalho, inspiração, expressão do pensamento, solicitando-se assim diversas estratégias por parte do produtor.

A primeira concepção mencionada é a **escrita: foco na língua**. Nessa concepção, a escrita está voltada para as regras gramaticais e é necessário ter conhecimento do vocabulário utilizado, ou seja, que se tenha o domínio do código. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 33), “a essa visão de escrita encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e dessas regras.” A escrita é um produto de uma codificação, que será decodificado pelo leitor.

Essa concepção de escrita está relacionada com a concepção estruturalista, de Saussure – que está voltada para o aprendizado da gramática, numa abordagem tradicional, pois o foco está no produto final, na formação de hábitos, ou seja, na proficiência da gramática.

Garcez (2002) aponta que a língua já foi concebida convencionalmente como um código que efetivava a fala. Prosseguindo nesse princípio, a leitura era vista como a decodificação desse código, e a escrita o meio para reproduzir o código. Não ampliar essa visão implica não enxergar as funções que são exercidas pela leitura e escrita em um contexto social em que tais manifestações são essenciais para que o indivíduo efetue sua atuação nesse cenário. Por isso se passou a perceber que a língua desempenhava uma infinidade de funções que são imprescindíveis para a participação do indivíduo na sociedade contemporânea, e que as habilidades de leitura e escrita são essenciais para a execução das funções sociais.

A segunda concepção é a **escrita: foco no escritor**, por meio da qual o texto é entendido como um produto, ou seja, uma representação do pensamento do escritor. Koch e Elias ressaltam que “a **escrita**, assim é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo (KOCH; ELIAS, 2012. p.33).

Nesse sentido, podemos fazer uma ligação entre a concepção de escrita acima citada com a visão tradicional grega, que apresenta a linguagem como instrumento de comunicação, numa perspectiva processual. Desta forma, a primeira concepção está centrada no código e a segunda está relacionada ao pensamento do sujeito.

Na sequência, as autoras tratam sobre a concepção de **escrita: foco na interação**; elas afirmam que a escrita é vista como produção textual e sua efetivação depende de alguns elementos que estão relacionados à interação escritor-leitor. Isto quer dizer que o autor raciocina de forma não linear, no que vai escrever; lê, revê ou reescreve, se necessário, sempre levando em consideração o princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2012). Desse modo, as referidas autoras ainda afirmam que:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto...** (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34 - grifo das autoras).

Nesse sentido, a escrita é um processo, e o resultado é uma conjuntura de inúmeros fatores. Relacionada a esta concepção, fazemos referência à concepção bakhtiniana de linguagem, que a entende como forma ou processo de interação. Nesse sentido, a escrita é interativa, cooperativa, contextualizada, e acontece numa perspectiva social, por meio de gêneros textuais/ discursivos.

Partindo dessa concepção de linguagem, que é determinada pelo caráter social, Bakhtin afirma que:

Portanto, a linguagem é um instrumento de interação social, visto que: a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2004, p. 41).

É importante salientar que no processo de produção de um texto escrito o sujeito precisa mobilizar ou ativar diferentes tipos de conhecimento, não apenas o conhecimento sobre a língua. Koch e Elias (2012) nomeiam alguns desses conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais.

O **conhecimento linguístico** contempla os conhecimentos da ortografia, gramática e do léxico da língua, que são necessários para se produzir um texto e se atingir os objetivos comunicativos. São os que adquirimos ao longo da vida, de forma sistematizada, na escola. Esses conhecimentos são essenciais, para evitar problemas referentes à coesão, e um entendimento mais satisfatório do leitor.

Já o **conhecimento enciclopédico** refere-se às vivências e experiências variadas, ou seja, é o conhecimento de mundo. São as leituras, os conhecimentos que fazem parte da memória do leitor.

O **conhecimento de textos**, por sua vez, constitui a ativação de “modelos” de textos que circulam na sociedade, tornando o indivíduo capaz de reconhecer os gêneros discursivos.

Finalmente, os **conhecimentos interacionais** referem-se à realização de algumas regulagens que realizamos ao escrever um texto, como: introduzir a intenção da escrita, determinar a quantidade de informações essenciais, selecionar a variação linguística mais adequada, utilizar o gênero textual de acordo com a situação comunicativa e assegurar a compreensão da escrita para obter a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado.

Assim, as referidas autoras evidenciam que, para se produzir um texto escrito, é necessário acionar um conjunto de conhecimentos, que articulados são relevantes para a efetivação da atuação interativa.

Após as considerações apresentadas sobre as concepções de escrita, convém assinalar que a nossa proposta de trabalho irá se alinhar à concepção com foco na interação, voltada para uma linguagem sociointeracionista e, conseqüentemente, contempla a produção textual a partir de uma concepção dialógica.

Dando continuidade às reflexões sobre escrita, discorreremos, a seguir, sobre as fases da escrita, fundamentadas principalmente por Antunes (2003; 2006).

2.2 Fases da escrita (planejamento, escrita e reescrita)

A escola é o lugar onde vêm ocorrendo muitas reflexões e mudanças referentes à procura de um ensino prolífero e significativo. Desta forma, tratar sobre as fases da escrita que ocorrem no ensino torna-se fundamental, sendo esse um dos pilares que constituem o processo ensino-aprendizagem na aquisição da escrita socialmente significativa, no ambiente escolar.

É importante ressaltar que o ensino deve estar fundamentado em uma concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999), assumindo, assim, “[...] uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores [...]” (ANTUNES, 2003, p.41); desta maneira, acontecerá a interação entre os indivíduos e o que está sendo dito.

De acordo com Antunes (2003), um olhar interacionista da escrita infere:

[...] modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p.45).

Então é tarefa do professor propagar o uso da língua escrita em circunstâncias discursivas através de práticas que levem em consideração os interlocutores, suas intenções, o conteúdo debatido, como também o contexto de produção.

É relevante ressaltar que, para Buzen (2006, p.149), a escrita do educando, em muitos momentos, é “vista como um ‘não texto’, pois, além de não apresentar, em

muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares”. Por isso, é imprescindível o significativo papel do docente e do aluno no processo de desenvolvimento da escrita, para que se desenvolva um ensino e um aprendizado ancorado no interacionismo, uma vez que “aprende-se a escrever (assim como falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística” (BUZEN, 2006, p.158).

Com relação à escrita, Antunes (2006, p.166), destaca que essa é “uma atividade processual, durativa que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, [...] e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora do ato de escrever”.

A escrita abrange fases diversificadas e integradas de efetivação (planejamento, operação e revisão), sendo assim, depende de inúmeras decisões de quem escreve.

Antunes (2003) aborda que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo processo não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Sendo assim, Antunes (2003) afirma que apenas os conhecimentos linguísticos não são suficientes para se produzir um texto, pois, para a autora, escrever é uma atividade interativa, que vai além do ato mecânico propriamente dito, e, para se alcançar êxito, é fundamental levar em consideração três etapas: a primeira etapa é a do planejamento que está relacionado com quem vai escrever, seguindo alguns critérios:

- Delimitar o tema;
- Elencar os objetivos;
- Selecionar o gênero;
- Determinar os critérios de organização das ideias;
- Pressupor as condições dos leitores e a forma linguística que o

texto deve apresentar.

A etapa seguinte é a escrita propriamente dita, que diz respeito ao registro do que foi planejado. É o momento em que se fazem as escolhas lexicais e sintático-semânticas, em consonância com o planejamento e com as situações de comunicação, garantindo assim o sentido, a coerência e a relevância.

A terceira etapa diz respeito à revisão e à reescrita, equivale ao momento de analisar o que foi escrito, ou seja, comprovar se os objetivos foram alcançados: se existe coerência, encadeamento entre os segmentos do texto, fidelidade às normas gramaticais, da ortografia, pontuação e divisão do texto em parágrafos; portanto, essa etapa implica resolver o que fica e o que deve ser revisado ou excluído do texto.

Além das etapas acima descritas, Passarelli (2004) ainda acrescenta a quarta etapa, que seria a editoração: refere-se a uma preocupação constante por parte do escritor, pelo fato de o texto escrito adquirir um caráter público, mesmo que relativo. A referida autora enfatiza que:

Se a qualidade da produção textual depende de uma prática mais constante, ao orientar seus alunos por meio das instruções que apresentam o contexto da tarefa de escritura, o professor pode explicar que o objetivo daquela atividade é praticar para melhorar o modo como o aluno escreve. (PASSARELLI, 2004, p. 99).

É componente de todas as etapas o guardião do texto, que é um elemento ativo que influi na produção de ajustes referentes à coerência do texto. Esse elemento ativo denomina-se monitor. Segundo Passarelli (2015, p. 100), “monitor é quem ‘planeja, estabelece metas e edita a cada etapa’, o que lhe confere uma característica de ‘metacomponente’”.

Segundo Passarelli (2015), “na verdade, o que os escritores iniciantes levam em consideração é o que eles desejam comunicar e simplesmente vão escrevendo. Já um autor mais experiente relê e reescreve uma página de seu texto muitas vezes” (PASSARELLI, 2015, p. 84).

Fica evidente que a escrita é um processo e que as etapas são essenciais para que ela seja, de fato, efetivada. Ressaltamos, ainda, que existem outras possibilidades para se trabalhar com o texto, e que a nossa proposta contemplará a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que será abordada no final deste capítulo.

A produção textual é uma maneira de interação social (GERALDI, 2013 [1991]), e reescrevê-lo é torná-lo apropriado a uma determinada finalidade, a um leitor

específico e a um gênero discursivo. Não podemos deixar de enfatizar que, cada vez que o texto é reescrito, o educando apodera-se da estrutura/esquema temático do gênero discursivo desenvolvido em sala, como também amplia o domínio da língua escrita.

Mas, muitas vezes, a realidade das salas de aula nos mostra o desenvolvimento da escrita realizada de forma contrária, como é enfatizada por Antunes (2003, p. 57): “A falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte. Esquecemos, como disse alguém, que ‘o que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazer’”.

Para Possenti (2005, p. 05), a ação de escrever, e, sobretudo, de reescrever o texto, é uma maneira efetiva “de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem aceitáveis ou mesmo inaceitáveis”.

E para Geraldi (2010), as aptidões fundamentais para a escrita e reescrita são assimilados a partir do momento em que a língua está sendo utilizada, e para o educando isso ocorre no momento que ele está:

[...] lendo textos, debatendo temas, esquematizando intervenções, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções: eis a preparação para escrever um texto. Trata-se de conviver com a expressão e não analisar ou escrever os recursos de expressão (GERALDI, 2010, p. 167).

No momento em que o aluno realiza a revisão ou reescrita do seu texto, ele está se posicionando também como leitor, pois analisa o que poderia ser alterado ou enriquecido, propiciando seu amadurecimento e crescimento como escritor. Por essa razão, é possível enfatizar que a reescrita é um dos principais fatores do processo de produção, surgindo logo após a revisão. De acordo com Menegassi e Fuza (2008, p. 11), “é escrevendo seu texto e o reescrevendo que o aluno aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos”.

Conforme enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

[...] a refação faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL, 1998, p. 77).

Como podemos perceber, o texto é provisório enquanto estiver no processo de reescrita, pois está sujeito a melhoramento, e o ensino da produção textual escrita

deve ser desenvolvido como sendo um procedimento de reelaboração do texto, com a finalidade de adequá-lo a um determinado contexto de circulação. Entretanto, em muitas situações, a escola tradicional prioriza de forma exagerada o domínio da ortografia, como sendo a principal competência para se escrever bons textos.

De acordo com Antunes (2003, p. 61), “o professor de português deve intervir para que o trabalho com a escrita tenha as características que passamos a enumerar”:

- Uma escrita dos alunos; de textos que sejam significativos no meio social; uma escrita que seja funcional e diversificada; uma escrita de textos que têm leitores e que sejam contextualizados e adequados; uma escrita planejada; uma escrita voltada para a coerência total e apropriada em sua maneira de se apresentar (ANTUNES, 2003).

Consideramos que as características elencadas são relevantes nas aulas de língua portuguesa, e devem ser exploradas, para que a escrita se torne uma atividade significativa e assim o trabalho seja desenvolvido com mais clareza e precisão, levando sempre em consideração a situação social. A sistematização da escrita é fundamental e é uma evidência de como a concepção sociointeracionista da escrita, voltada para o uso social, poderá colaborar para que muitas dificuldades dos alunos sejam sanadas, no momento em que precisam escrever.

Antunes (2003) ressalta que:

Vai ficar muita gente sem saber distinguir o complemento do adjunto adnominal. Mas vai ter muita gente escrevendo bem melhor; com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. [...] Dessa forma, acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição cidadã. Já não é sem tempo! (ANTUNES, 2003, p. 66).

Portanto, dessa forma o ensino será mais significativo e coerente, pois estará desenvolvendo a sua função social, e o aluno verá sentido no processo ensino e aprendizagem no qual está inserido. Assim, o ato de escrever deve possibilitar ao aluno uma reflexão sobre a sua produção textual, através da sua (re)elaboração, (re)leitura e (re)escrita. Na próxima seção deste capítulo, discorreremos sobre o ensino de escrita na escola, embasados em Antunes (2003), Geraldi (2004), Buzen e Pereira (2003), dentre outros.

2.3 Ensino de escrita na escola

De acordo com os estudos desenvolvidos por Kleiman (2007) sobre letramento, escrever não está relacionado apenas a transcrever letras ou frases sem sentido, contempla um processo de consecução da capacidade de produzir com coerência vários gêneros e empregá-los em diversificadas situações de interação.

Nesse sentido, Geraldi (2004) recomenda que o ensino da escrita aconteça a partir do estudo de texto realizado com o intuito de promover a compreensão textual, e indica que a escrita é um processo que contempla algumas etapas, que são: o que, para quê, para quem e como escrever. O referido autor afirma que a aquisição da escrita precisa do entendimento das etapas que fazem parte do processo de criação, até chegar à finalização da produção de um determinado gênero.

O referido autor esclarece ainda que o escritor principiante precisa aprender a identificar nos textos que está lendo, o plano de conteúdo, da expressão, motivação e das expectativas de seus interlocutores. Então, o papel do professor é inicialmente propiciar o contato dos discentes com textos de qualidade, antes de sugerir que eles escrevam o gênero discursivo estabelecido.

Confirmando o raciocínio de Geraldi, Antunes (2003) considera que, para que o aluno escreva com competência, é necessário efetivar adequadas e boas leituras, pesquisas e entender o assunto que está contido no material lido. Faz-se necessário que o aluno obtenha um direcionamento sobre como buscar informações sobre um determinado tema, para que adquira conhecimentos iniciais e linguísticos necessários para conduzi-lo a escrever com eficiência. Ademais, as seleções pedagógicas realizadas pelos educadores muitas vezes precisam ser repensadas, pois deve-se sempre proporcionar uma interação mais relevante entre os discentes e os conhecimentos que são exclusivos da competência escolar.

É fundamental compreender que a escrita também é uma ação de interação, que se realiza entre os indivíduos: o leitor e o escritor. Segundo Antunes (2003):

A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão (ex.-, "para fora"), de manifestação verbal e de ideias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 121).

A autora menciona uma visão interacionista da escrita, a qual implica encontro e parceria entre sujeitos, com o intuito de se obter convergência de ideias, de informações e das intenções pretendidas. De acordo com essa visão, escrever não é um ato introvertido, pois o escritor está em frequente interação com o seu interlocutor.

Bakhtin (2011) ressalta que é através das relações com a escrita do outro que, no decorrer das práticas de produção, cada discente expressa suas preferências e reelabora as palavras com base no discurso do outro. Nessa perspectiva, para aprender é fundamental extrapolar os limites do texto escrito. Sendo assim, absorver o conteúdo de forma passiva não é o suficiente, pois a leitura está ligada ao desenvolvimento da competência de apreender, que consiste em: interpretar, refazer e reelaborar o que foi lido ou escrito (DEMO, 1996). É através do uso eficiente da língua que nos comunicamos, nos expressamos, defendemos pontos de vista, adquirimos informações e produzimos novos conhecimentos.

Existe a necessidade de que as escolas apresentem propostas com o objetivo de formar um educando de forma completa, que seja capaz de conduzir seus conhecimentos e exercer a cidadania na escola ou fora dela. Nessa conjuntura, é importante evidenciar a concepção de texto adotada por Geraldi (2004):

É no texto que a língua se revela na sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2004, p. 99).

Isto significa afirmar que a escrita deve ter sentido para o aluno, precisa-se partir de uma situação real, ou seja, a produção de um texto deve estar relacionada a uma atividade significativa para a sua vida.

A escola continua sendo a protagonista para desenvolver o conhecimento sistematizado, uma vez que ela é capaz de debater as questões formais da língua, mais precisamente com relação à produção escrita, pois tem a finalidade de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 75) nos apresenta que: “O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (Individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”.

Considerando o que foi apresentado pelo documento oficial que direciona a educação, existe a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas associadas à aquisição da escrita, envolvendo diferentes linguagens, com assuntos voltados para a realidade e necessidade dos alunos, considerando os conhecimentos já adquiridos sobre a ação de escrever. É fundamental que o educador apresente aos discentes, com base nos textos por eles produzidos, as dificuldades que são evidenciadas e o que deve ser feito para que sejam minimizadas ou sanadas.

As redações escolares apresentam alguns problemas, e talvez o mais pertinente seja a ausência de definição sobre quem é o interlocutor a quem o discente deve se direcionar. Acerca dessa situação, Marcuschi (2008, p. 78) explicita de forma clara e coerente que “a cena textual não fica clara. Ele [o produtor do texto] não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor”, fato que ocasiona inúmeras outras complicações, visto que a seleção lexical e o grau de formalidade aplicado dependem de forma direta do interlocutor.

Lopes-Rossi (2012) acrescenta alguns conhecimentos que são necessários para a produção escrita de um texto. Pela sequência de relevância, são:

[...] aspectos sociocomunicativos do gênero, elementos composicionais verbais e não-verbais; movimentos retóricos do gênero (se houver padrão estável no gênero a ser produzido); aspectos de organização textual (frases, parágrafos, elementos de coesão), aspectos gramaticais (pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal). (LOPES-ROSSI, 2012, p. 233).

São esses aspectos que nortearão o processo da produção escrita e garantirão a sua eficiência. Outro fator importante é ter definido o gênero textual mais adequado para ser trabalhado, de acordo com determinadas situações, pois ao se fazer referência ao gênero já se direcionam os percursos a serem trilhados, como: linguagem adequada, estrutura do texto, grau de formalidade a ser utilizada. Se o trabalho for conduzido levando-se em consideração esses aspectos citados, o aluno compreenderá de forma satisfatória a proposta da produção textual e do gênero a ser produzido, diferentemente da simples solicitação para o educando “escrever uma redação” e/ou “escrever sobre determinado assunto”.

Nesse sentido, convém ressaltar o que Leite e Pereira (2013, p.39) nos afirmam: “A produção de textos escritos configura-se como um processo complexo e

contínuo, que mobiliza diferentes competências advindas tanto do professor como do aluno”. Entretanto, é função do professor, por ser leitor e escritor habilitado, direcionar o processo.

É atribuição do educador, segundo Pereira:

Chamar a atenção dos alunos para os aspectos mais problemáticos de um texto, guiar a reflexão e fazer com que eles próprios possam descobrir as respostas. Cabe ao professor inclusive, perceber nos textos dos alunos as necessidades de aprendizagem apresentadas, tomando essas produções como parâmetro para futuras ações para o ensino de aspectos gramaticais inclusive, mas tendo o texto sempre como objeto central do ensino de língua portuguesa. (PEREIRA, 2010, p.184).

Embasados pela autora citada, fica-nos claro que o professor tem a função de identificar as dificuldades dos discentes, orientando e conduzindo atividades com o intuito de que eles superem as dificuldades, pois os problemas encontrados nos textos dos alunos devem ser entendidos como algo produtivo e que fazem parte do processo da escrita. Esse ponto de vista nos remete que o “erro”, que é tão temido, além de ser parte do processo de aprendizagem de um sujeito em formação, torna-se “ponto de partida para a efetivação de situações de ensino que visem à promoção de acerto consciente, advindo da compreensão, da reflexão, da formulação de sentido para aquilo que se observa/estuda” (LEITE e PEREIRA, 2013, p. 41).

Devemos ressaltar ainda que, quando nos reportamos a erros, não mencionamos apenas os desvios das normas gramaticais, mas nos referimos também aos fatores estruturais e discursivos de cada gênero com suas particularidades.

A produção textual é um processo que necessita de reflexão, para que possa resultar em melhorias. Desta forma, “esse comportamento deve ser estimulado e ensinado, com o intuito de formar produtores de texto numa concepção mais ampla, que planejem, escrevam, revisem e, se preciso, reescrevam os textos” (LEITE; PEREIRA, 2013, p. 62).

O trabalho com a reescrita amplia o olhar da escrita enquanto processo, pois a primeira versão do texto passa a ser vista como o momento de saída, e não mais de chegada, as falhas se tornam o caminho da aprendizagem e o discente tem a chance de observar a sua produção com outra perspectiva, com o intuito de superar as próprias dificuldades. O educando começa a compreender que o texto elaborado precisa estar coeso, coerente, pois não se trata de um grupo de frases soltas, mas se

define em sua totalidade como semanticamente estruturado, para que possa ser compreendido.

Sendo assim, o docente precisa compreender que as etapas de preparação do texto devem ser planejadas, da mesma maneira que a produção, a correção e a reescrita. Em se tratando do planejamento, ele nos orienta para analisarmos as informações que necessitamos para produzir o texto e aquelas que já possuímos em nossa memória intelectual, pois, conforme declara Antunes (2003, p. 151), “os textos estão em correlação com os fatos contextuais presentes à situação de comunicação”.

Buzen e Mendonça (2006) ressaltam que a escrita é:

[...] uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que vai se fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza o nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo não pode ser improvisada [...]. (BUZEN e MENDONÇA, 2006, p.168).

Em muitos momentos, os textos escritos na escola não têm êxito devido a essa visão inerte e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas um ato mecânico. Continuando a abordagem sobre escrita, iremos na próxima seção contemplar a avaliação do texto escrito, embasados principalmente nos estudos de Antunes (2006), Serafini (1998) e Ruiz (2015).

2.4 Avaliação do texto escrito

A avaliação, em algumas salas de aula, é inadequadamente confundida ou comparada com mensuração. A ação de avaliar não está necessariamente ligada ao simples ato de se atribuir nota; trata-se de aferir quantitativamente uma realidade que está relacionada a diversos fatos como: contexto de produção, o ser avaliado, o próprio avaliador, conhecimento prévio e intencionalidade dos envolvidos.

Antunes (2006) ressalta que:

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender. (ANTUNES, 2006, p. 164).

Como podemos notar, isso embasa que qualquer prática de avaliação escolar deve constar a dimensão da autoavaliação, pois é através dessa dimensão que o aluno vai adquirindo a independência que precisa como cidadão crítico e participativo.

Não podemos deixar de mencionar a avaliação horizontal, que aguça o olhar do avaliador, no sentido de observar o que está bom e o que precisa de ajustes na atividade do outro, como também estimula a introdução de uma aprendizagem social.

Antunes (2006) resume essa ideia da seguinte forma:

Falta incentivar, incrementar, estimular na escola a prática da autoavaliação e da avaliação socializada; falta destinar um tempo para que os alunos revejam suas produções e, antes do professor, as examinem, julguem e apreciem, conferindo o que está escrito com o que foi planejado, e avaliando a inevitável adequação do produto às condições de sua produção e circulação. (ANTUNES, 2006, p. 165).

A partir do que foi exposto, o texto é consequência de uma atividade de escrita, de leitura analítica, crítica e de reescrita. Passarelli (2004) aponta competências realizadas com exercícios que envolvem a criatividade em sala de aula, que são: apontar ideias e planejar; delinear ou experienciar suas ideologias; refletir com os demais; rever e aprimorar; segmentar ou socializar o que foi produzido. Essas etapas citadas devem frequentemente ser analisadas, seja pelo docente, pelo próprio discente-autor ou pelos colegas.

No universo escolar, a avaliação ainda é comumente vista como pontual, realizada nos dias de provas, pois serve para atribuir notas e o erro ganhou lugar de destaque. Sendo assim, avaliar passou a ser uma atividade assinalada como tarefa de “correção”. Antunes (2006, p. 165) afirma que “nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, professor e aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi aprendido, o que já pode ser testado como competência desenvolvida”.

Avaliar consiste em uma atividade em que se procura saber, tomar consciência, sentir ou verificar como está sendo desenvolvido o processo e execução de uma atividade. É um método essencial no transcorrer de qualquer realização.

Para Antunes (2006) a avaliação constitui:

[...] o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos”, e uma função prospectiva, no sentido de que nos aponta “como devemos prosseguir”, o que fazer “daqui em diante”, por “onde ir”, “a que ponto voltar” etc. (ANTUNES, 2006, p. 166).

A avaliação não pode ser reduzida a um momento pontual, pois assim não servirá como parâmetro, como indicação de como o ensino deve ser direcionado, e os dias de prova são um acontecimento específico, sem maiores finalidades e com degradação de recursos humanos e materiais.

A avaliação da produção textual, segundo Antunes (2006), perpassa por alguns aspectos:

- A escrita de um texto formal não é um acontecimento isolado nem pontual. Nesse sentido, a autora afirma:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada [...]. (ANTUNES, 2006, p. 168).

Escrever um texto é uma atividade que contempla informação, fundamentação para discorrer sobre o objeto do qual irá se falar, além de outros conhecimentos referentes ao textual-discursivo e linguístico.

- A avaliação do processo de produção de um texto escrito não acontece de forma precisa, pois não se concretiza apenas quando a escrita é finalizada. A avaliação ocorre no decorrer da escrita: pela reflexão, pela análise zelosa, ao se selecionar as palavras mais adequadas para expressar o que planejamos expor;
 - A maioria dos textos que são escritos circulam no meio social, têm seus próprios leitores, e efetivam a sua função social;
 - Comumente, o professor avalia o texto do aluno levando em consideração algumas estratégias:
 - a) Indica os erros e expõe a maneira correta – esses erros concentram-se na ortografia e concordância verbal;
 - b) Apenas aponta os erros, mas não apresenta outra maneira de expor a mesma coisa;
 - c) Mostra, por meio de um código anteriormente definido;
 - d) Realiza sucintos comentários.

Outro aspecto que devemos mencionar é que o docente, juntamente com os alunos, pode determinar a execução da avaliação do texto, de modo que a avaliação

se transforme em momento de reflexão e análise. Escrever de forma adequada, de acordo com a concepção de linguagem enquanto atividade social de interação, requer que esse momento seja voltado para a prática social, e que a avaliação seja diversificada, contemplando distintas estratégias e recursos.

Partindo desses aspectos descritos, Antunes (2006) afirma que a avaliação do texto escrito deve seguir alguns parâmetros, que irão nortear a prática da escrita.

A língua não se restringe apenas à gramática, e produzir um texto não se limita a observar a correção dos aspectos gramaticais. É uma forma individual de atuação social que engloba o conhecimento de:

a) Elementos linguísticos – contemplam o léxico e a gramática, ou seja, de acordo com Antunes (2006):

[...] a avaliação do texto do aluno requer uma análise cuidadosa das condições de escolha das palavras, na sua perspectiva lexical e gramatical; sempre, em função de possibilidade e da clareza do sentido que se quer expressar, em um determinado contexto. (ANTUNES, 2006, p. 173).

b) Elementos de textualização – compreende todas as especificidades do texto (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade) e todos os métodos de construção da sequência do texto;

c) Elementos do estatuto pragmático do texto, ou os elementos da situação em que o texto ocorre – contemplam: intenções pretendidas; gênero textual; domínio discursivo; conhecimento prévio; interlocutor previsto; condições materiais e, para finalizar, a ancoragem do texto.

Constatamos assim que um texto não é composto apenas de palavras, não é formado unicamente do material linguístico. Partir desse princípio é fundamental para que aconteça uma avaliação multidimensional, que possibilitará uma recriação e mobilização de estratégias, recursos e instrumentos diversificados.

Assim, os parâmetros de avaliação remetem a algumas repercussões, que são enfatizadas por Antunes (2006):

- Para o professor, esses resultados poderiam ser: uma avaliação da totalidade, equilibrada, consistente, responsável e significativa;
- Para o aluno, essas repercussões deveriam estar voltadas para: o crescimento direcionado para a autonomia que ele precisa adquirir; a

compreensão de que as limitações da norma padrão são, como tantas outras, convenções sociais; o entendimento dos gêneros textuais como modelos sociais de escrita;

➤ As repercussões para a instituição escolar: a escola atual teria que passar por uma significativa mudança para selecionar os métodos de avaliação que foram apresentados; é fundamental se investir na formação linguística e pedagógica dos professores, para que eles ampliem a compreensão sobre os aspectos da linguagem e das competências requisitadas para ler e escrever; no que se refere às condições de trabalho do professor, mencionamos o tempo que é disponibilizado para que aconteça sua formação profissional; o número de alunos por sala é outro fator que interfere na qualidade do trabalho pedagógico; de forma ampla, é fundamental ultrapassar os limites da sala de aula, para que aconteça a inserção da escola no contexto social, pois esse é o verdadeiro sentido da educação.

Diante dos aspectos que foram expostos, Antunes (2006) afirma que será fundamental que aconteça:

[...] uma concentração maior no ensino, no êxito que se procura para a nossa atividade pedagógica, nos fizesse colocar a avaliação na sua função maior de reguladora do processo de aprendizagem em curso. Sem esquecer que a atividade de ensino é inerentemente interativa: ensinar e aprender são duas faces da mesma realidade. (ANTUNES, 2006, p. 179).

A correção dos textos escritos na escola muitas vezes está voltada apenas para marcas no texto, para enfatizar os desvios gramaticais realizados pelos alunos, sem mediar os possíveis caminhos para solucionar os problemas constatados. De acordo com Ruiz (2015, p. 78), “o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que levá-lo a pensar na possível solução”.

Serafini (1998) propõe seis princípios para a correção de um texto:

- a) a correção não deve ser ambígua; b) os erros devem ser reagrupados e catalogados; c) o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas; d) deve-se corrigir poucos erros em cada texto; e) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; f) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno. (SERAFINI, 1998, p. 108-112).

Por isso é imprescindível que o aluno tenha uma proximidade com o ato de escrever, pois apenas marcar o texto não vai auxiliá-lo no seu amadurecimento do processo de escrita. Diante de muitos erros em um texto, é importante que, além de se mostrar os erros, também se apresente os progressos, para que esse aluno adquira confiança. A autora Serafini (1998) menciona ainda três tipos de correção:

[...] a indicativa, que marca junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros; a resolutive, consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros; a classificatória, identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. (SERAFINI, 1998, p. 113-114).

Corroborando os estudos da autora supracitada, Ruiz (2015) ainda acrescenta a correção textual-interativa, que consiste em comentários mais longos feitos à margem ou no espaço abaixo do texto.

Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 2015, p. 47).

A utilização do bilhete, de acordo com Ruiz (2015, p. 48), explica-se devido à “impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo ao trabalho escrito por meio dos demais tipos de correção apontados”. Além disso, os bilhetes sinalizam uma participação mais ativa dos alunos na avaliação e uma observação mais crítica para a reescrita de seus textos, efetivando a expressão máxima do diálogo “entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso” (RUIZ, 2015, p. 50).

Percebemos que a intervenção avaliativa, através de bilhetes orientadores, além de conduzir a reescrita, também aproxima o aluno do professor, criando assim a presença de um interlocutor, que deve ser levado em conta no momento da produção escrita.

Portanto, a prática pedagógica com a língua escrita, em sala de aula, deve ser desenvolvida de modo que auxilie o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso. Além disso, o professor precisa ter a sua disposição materiais de apoio que promovam uma escrita na escola e que favoreçam o desenvolvimento

do aluno como sujeito. Finalizaremos este capítulo apresentando as sequências didáticas, ancorados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.5 Sequências didáticas

Na contemporaneidade, o cenário educacional expõe o ensino da língua numa perspectiva que reflita os usos e funcionalidade para as práticas de linguagem que seguem o indivíduo, e requisita a definição de ações teórico-metodológicas, com o intuito de rever o ensino da escrita. Partindo dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho para ser realizado através da sequência didática, pois este é um instrumento voltado para o planejamento do ensino e da aprendizagem de um gênero discursivo. Os autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

Os referidos pesquisadores apresentam a estrutura de base de uma sequência didática através do seguinte esquema:

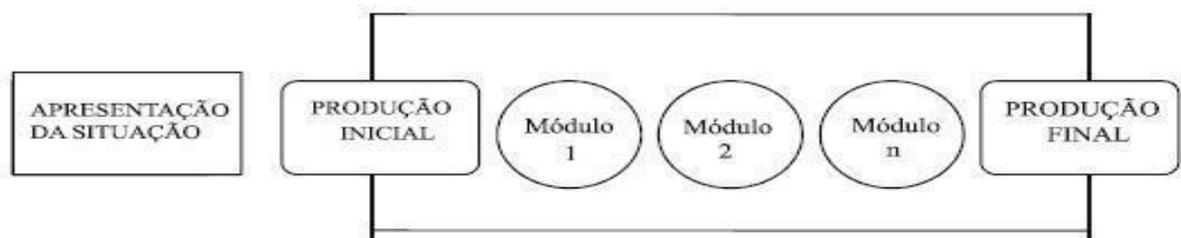


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A estrutura básica de uma SD é: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

Na apresentação da situação, o aluno é exposto a um projeto de comunicação do gênero e da modalidade que será trabalhada, oral ou escrita, iniciando-se com a primeira produção textual e se efetivando com a escrita do texto final. Portanto, é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 99).

Nesse primeiro contato com a proposta de trabalho, é fundamental que a situação comunicativa seja esclarecida, além de ser necessário definir o gênero e o contexto que serão produzidos, como também definir os interlocutores e os prováveis destinatários para a produção definitiva, a forma de registro e de divulgação da produção.

Outro aspecto considerado relevante é o que vem falar dos conteúdos dos textos que serão produzidos, de forma que os incluídos no projeto compreendam a importância desses conteúdos. Com esse intuito, os autores propõem trabalhos com projetos de classes, pois estes tornam a aprendizagem mais significativa e com caráter dinâmico.

Na etapa seguinte da aplicação da sequência didática, os alunos realizam a produção inicial, através da qual os educandos “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.101). Essa etapa é essencial, pois torna mais evidente o que os alunos já conhecem sobre o gênero abordado, como também explicita os problemas e limitações ao realizarem a atividade escrita.

Esse primeiro registro é muito importante também para o professor, que irá nortear suas ações pedagógicas através dos textos produzidos, os quais oferecerão subsídios para se abordar as dificuldades apresentadas e intervir de forma adequada, no decorrer dos módulos, com o intuito de que o aluno possa alcançar êxito, dominando o gênero estudado e desenvolvido.

Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores. [...] Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das problemáticas. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A etapa seguinte da sequência didática é norteadada pela aplicação de módulos, que se caracteriza pelo trabalho com os problemas e/ou dificuldades que foram identificadas na primeira produção, de modo que os professores devem oferecer atividades e subsídios aos alunos com o propósito de superar e solucionar essas dificuldades. Desta forma:

[...] o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final”. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.103).

Para o direcionamento dos módulos são apontadas três questões: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõem as seguintes respostas às questões apresentadas:

Nos módulos trabalham-se problemas de variados níveis na produção de textos orais e escritos:

- Representação da situação de comunicação: O discente deve elaborar uma imagem que seja a mais próxima possível do destinatário e da finalidade do texto, do posicionamento como autor ou locutor e do gênero projetado;
- Elaboração dos conteúdos: O aluno precisa conhecer as estratégias para procurar, aperfeiçoar ou desenvolver os conteúdos, de acordo com as características do gênero;
- Planejamento do texto: Estruturação do texto de acordo com o objetivo que se pretende alcançar ou do destinatário almejado;
- Realização do texto: O aluno deve optar pelos meios de linguagem mais eficientes para a criação de seu texto, o que abrange o vocabulário e os organizadores textuais para estruturar o texto ou inserir argumentos.

Os módulos trabalham com variadas atividades e exercícios, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.105). Assim, três categorias de atividades e exercícios podem ser consideradas:

- As atividades de observação e de análise de textos – podem ser orais ou escritos, autênticos ou fabricados, têm o objetivo de demonstrar aspectos da funcionalidade textual. Essas atividades levam o aluno a comparar

vários textos, completos ou em parte, a partir de um mesmo gênero ou de gêneros distintos;

- As tarefas simplificadas de produção de textos – atividades que consentem ressaltar alguns problemas de linguagem, administrando-os paralelamente, de acordo com os diferentes níveis de produção. Então, o aluno tem a possibilidade de se concentrar mais adequadamente em um determinado aspecto da produção de um texto, reestruturando o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, acrescentando uma parte que falta em um determinado texto, revisando em função de critérios, produzindo contestações encadeadas ou a partir de uma resposta concedida, etc.;

- A elaboração de uma linguagem comum – Essa atividade é essencial para se dizer algo sobre os textos, discuti-los, analisá-los e aperfeiçoá-los, sejam seus textos particulares ou de outros. Esse processo é realizado no decorrer de toda sequência, especialmente, no momento da produção dos critérios para a elaboração de um texto.

Capitalizar as aquisições

Na produção dos módulos, os alunos adquirem conhecimento para falar sobre o gênero tratado, começam a utilizar vocabulário técnico, que passa a ser comum à turma e ao docente, criam conhecimentos gradativos, assumindo assim uma postura centrada e o controle do comportamento e dos procedimentos que utilizam. O léxico técnico e as normas constituídas no decorrer da sequência são registrados numa listagem que se refere ao que foi aprendido nos módulos. Então, essa lista pode ser elaborada durante o trabalho ou num momento de resumo, antes da produção final; pode ser escrita pelos discentes ou proposta pelo docente. Sendo assim, a sequência é concluída com um registro dos conhecimentos obtidos sobre os gêneros nos módulos, de forma resumida, através de lista de constatações, lembretes ou glossários. Após os módulos serem trabalhados, os alunos irão efetuar a produção final.

Na última fase da sequência didática acontece a produção final. Nessa etapa, a sequência é concluída com uma produção final, momento em que o aluno irá utilizar os conhecimentos e instrumentos adquiridos nos módulos.

É na produção final que o aluno volta à produção inicial para analisar quais intervenções serão fundamentais para que o texto esteja de acordo com gênero discursivo abordado. Essa etapa se faz necessária a partir dos seguintes aspectos:

Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

As atitudes do aluno, nessa concepção, não se fundamentam apenas pela necessidade de apresentar resultados às imposições didáticas pedagógicas do docente, mas por se adquirir consciência da finalidade do texto nos âmbitos sociais, necessitando se adaptar às situações de uso. Essas ações sobre a produção escrita se explicam, ainda, pelo fato de que os sujeitos tornam-se conscientes de que as evoluções requisitadas na reescrita do texto para adequar-se às situações em que será empregada necessitam de sua ação instantânea.

A efetivação desse momento, portanto, irá concorrer para que o aluno tenha uma atuação mais crítica e reflexiva em torno da própria escrita, que é consequência do aprendizado concebido durante a aplicação dos módulos, tornando-se mais preparado em relação ao gênero e mais independente nas suas práticas de escrita.

A produção final também possibilita ao docente efetuar uma avaliação somativa, a partir de uma lista de certificações produzidas no decorrer da sequência ou de uma grade que propicia ao professor concentrar sua intervenção em pontos fundamentais, provavelmente assimilados pelos educandos durante a sequência. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 107) assinalam que “a grade serve, portanto, não para avaliar no sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados”.

Portanto, o trabalho realizado com a sequência didática abrange do complexo ao simples – da produção inicial aos módulos, enfatizando as competências essenciais, com o intuito de alcançar o domínio do gênero; e do simples para o complexo – dos módulos à produção final.

1. Destaco, ainda, algumas especificidades do procedimento em análise, que abrangem alguns pontos primordiais no processo de aprendizagem: os princípios teóricos subjacentes ao procedimento.

a) Escolhas pedagógicas – essa estratégia engloba a viabilidade de avaliação formativa, pois executa os processos de ensino e aprendizagem; instiga os discentes a escrever; potencializa, através da variedade das atividades e exercícios, as possibilidades de cada aluno apoderar-se das ferramentas e noções essenciais para conhecer o gênero;

b) Escolhas psicológicas – a atividade de produzir textos escritos ou orais é trabalhada em toda a sua diversidade, inclui a exibição da situação de comunicação, os conteúdos e a estruturação dos textos; modifica a maneira de falar e escrever dos discentes, possibilitando um conhecimento extenso no comportamento de linguagem em todos os níveis;

c) Escolhas linguísticas – o exercício de linguagem elabora textos e discursos, utilizando ferramentas linguísticas adequadas às circunstâncias de comunicação que condizem com os gêneros textuais;

d) As finalidades gerais – preparar o discente para utilizar a sua língua nas diversas situações do cotidiano, dando-lhe subsídios para aperfeiçoar a competência de escrever e falar; desenvolver no aluno ligação responsável e espontânea com sua conduta de linguagem, propiciando mecanismos de avaliação formativa e de autorregulação; criar nos alunos uma representação de exercícios envolvendo a escrita e a fala em momentos complexos, que são resultados de trabalho de demorada elaboração.

2. A modularidade e a diferenciação:

A modularidade apresenta em destaque os processos que englobam a observação e a descoberta; se associa a uma perspectiva construtivista, interacionista e social que propõe a efetivação de atividades intencionadas, estruturadas e intensivas que devem adequar-se de acordo com as necessidades específicas dos distintos grupos de aprendizes.

3. As diferenças do trabalho com a escrita e com o oral:

O trabalho com a sequência didática aponta as diferenças entre as sequências designadas às atividades com gêneros escritos e orais, assegurando, assim, a possibilidade de revisão, observação do próprio comportamento e a análise de textos de referência, de acordo com as peculiaridades de cada gênero.

4. Trabalho com as sequências e as atividades de estruturação:

As sequências objetivam o aprimoramento das práticas de escrita e de produção oral, instituindo um local de convergência entre as atividades de expressão e de estruturação. De acordo com essa abordagem, direciona-se o trabalho a partir de variados níveis de produção de textos, através de inúmeros exercícios de observação, de manuseio e de estudo de unidades linguísticas; elenca questões de gramática e sintaxe, e oportuniza a retomada de alguns pontos que necessitam ser aperfeiçoados. Com relação à ortografia, o educador deve registrar os erros comuns e trabalhá-los em oportunidades específicas, de acordo com as dificuldades dos discentes, ou apresentá-los enquanto a sequência está sendo conduzida, através de releituras, uso de dicionários, quadro de conjugação, manuais de ortografia, etc.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que:

O tipo de intervenção feita no texto do outro é também variado. Pode-se corrigir diretamente o texto, sublinhar o lugar onde se situa o erro (referindo-se ou não a um código comum de tipos de erro), indicar o número de erros a serem corrigidos numa passagem, etc. O objetivo essencial é que cada um melhore progressivamente suas capacidades ortográficas, através dessas atividades de revisão. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 119).

O mais importante é que o aluno reflita sobre o seu processo de aprendizagem e que ele se torne independente de sua própria aprendizagem e perceba a evolução em seu texto.

Destacamos, ainda, que as sequências são desenvolvidas através de um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática; mesmo assim, não é possível adivinhar todos os problemas possíveis de surgir ao longo do trabalho. Por isso, as sequências didáticas estão sujeitas a modificações, adaptações e replanejamentos. Essas não podem ser vistas como sendo um manual a orientar o passo a passo pelos educadores, mas um instrumento a sua disposição para ser utilizado sempre que necessário, tendo em vista que “só assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004. p. 128).

Dessa forma, o trabalho embasado pelas sequências didáticas direciona o ensino de escrita numa abordagem processual-discursiva, desenvolvendo, assim, a escrita, leitura, releitura, avaliação e reescrita; e o gênero é resultado de práticas socioculturais historicamente constituídas, que incentivam a independência do aluno em relação ao processo de escrita. O professor passa a ser o mediador do processo

de aquisição da aprendizagem do objeto de ensino gênero, conduzindo o aluno a avaliar e reelaborar a própria produção.

Portanto, a SD organiza de forma sistematizada e significativa os procedimentos que, se forem aplicados com diligência, podem conduzir com êxito a efetivação dos objetivos desta pesquisa. No capítulo a seguir, apresentamos considerações sobre os gêneros discursivos/textuais, ressaltando as concepções teóricas, e abordamos o gênero textual resenha.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS / TEXTUAIS

Neste capítulo, apresentamos uma definição de gêneros discursivos/textuais¹ de acordo com a concepção dialógica da linguagem, subsidiada por um referencial teórico que ressalta o caráter sociohistórico do fenômeno linguístico e retrata o gênero na sua função social, nas mais diversificadas situações de comunicação. Desta forma, recorreremos aos estudos de Bakhtin (1986, 2000), e Marcuschi (2008, 2010), entre outros.

Em seguida, destacamos o gênero resenha, fundamentados nos critérios estabelecidos por Bakhtin (1997) para definir e caracterizar um gênero discursivo, e por Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) e Bronckart (2007) para analisar, sobretudo, os aspectos estilístico-composicionais da resenha. Em continuidade, realizamos a análise de uma resenha, de acordo com os elementos que a constituem: estrutura, conteúdo temático e elementos linguísticos. Finalizando este capítulo, discutimos sobre os gêneros e o ensino de língua portuguesa.

3.1 Gêneros textuais/discursivos: concepções teóricas

O conhecimento sobre gêneros, que está presente nas reflexões sobre a linguagem, se originou na retórica clássica, com uma primeira análise sistemática realizada por Platão, que faz uma conexão do gênero aos conhecimentos literários. E se estabelece com Aristóteles, percorrendo por outros filósofos e especialistas até o início do século XX, segundo Marcuschi (2008). Sendo assim, o termo gênero progrediu e não se restringe apenas à literatura.

No campo da linguística moderna, as pesquisas teóricas sobre os gêneros discursivos têm um direcionamento multidisciplinar, pois contemplam uma análise do texto, do discurso e da língua, considerando aspectos sociais, históricos e culturais, de acordo com as diversas práticas de letramento da sociedade contemporânea. Para Marcuschi (2008, p. 149), os gêneros são um “[...] artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

1 Conforme a corrente de estudo a qual se associam, os autores podem citar os “gêneros discursivos” (linha bakhtiniana), ou “gêneros textuais” (interacionismo sociodiscursivo e sociorretórica norte-americana). Adotaremos, no presente estudo, um termo pelo outro, pois, dada a essência de nossa pesquisa, que contempla o ensino dos gêneros, não é nossa intenção discorrer sobre esse aspecto terminológico.

Para Bakhtin (2000), todas as ações humanas utilizam a língua, por isso existe uma variedade de aplicações e, como consequência, uma diversidade de gêneros. O autor enfatiza que a utilização da língua ocorre através de assuntos reais e exclusivos que fluem dos participantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. A pluralidade como se emprega a língua está associada a múltiplos acontecimentos e contextos da vida cotidiana.

Desta forma, Bakhtin declara que a linguagem não é isenta de interlocução, mas é constituída de uma atividade sociointeracional, ou seja, um local em que as pessoas se comunicam, em uma determinada conjuntura social e histórica:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1986[1977], p. 123).

O autor evidencia que o processo de interação acontecerá, de forma efetiva, através de enunciados. Segundo Bakhtin (2011 [1992], p.275): “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância de sujeitos do discurso [...].”

Os enunciados relacionam-se com as particularidades próprias de cada campo e as metas que se almeja atingir, sendo consequência do diálogo com os demais enunciados localizados no social e ideológico. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), os quais são denominados, pelo autor, de gêneros discursivos.

Sendo assim, se evidencia a necessidade de não se misturar a natureza do enunciado, que diz respeito à tipologia textual, com os tipos de enunciados, os quais identificamos como gêneros textuais, e que possuem características determinadas, que são: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pelas especificidades de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2000, p. 279). É necessário compreender que um conceito não anula outro, pois os dois se completam e são essenciais para a concretização do discurso em um gênero textual que, no que lhe concerne, se fundamenta em particularidades próprias e específicas que nos consentem incluí-lo em determinado domínio discursivo.

Fica evidente que é através dos gêneros discursivos que nos expressamos, interagimos e nos comunicamos. Sendo assim, Bakhtin (2011, p. 268) afirma que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. Constata-se que é por meio das enunciações, em contextos de interação, que compreendemos as formas da língua e dos enunciados. Bakhtin (2001, p. 283) diz que “os gêneros organizam o nosso discurso quase da mesma forma que os organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero”. Por isso, é fundamental que a escola desenvolva o trabalho com os gêneros, porque é nesse ambiente que a maioria das pessoas têm acesso e utilizam todo o aparato linguístico disponível.

Para Bakhtin (2000), torna-se difícil delinear os gêneros, devido a sua diversidade. Entretanto, é fundamental distinguir os gêneros discursivos em primários e secundários. Os gêneros primários são definidos pelos “tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.” (BAKHTIN, 2000, p. 285); são apontados como simples e estão associados às situações de comunicação discursiva diária; enquanto os secundários são considerados complexos e se associam a um processo de produção mais complexo, sobretudo na comunicação escrita.

[...] Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 263).

No processo de formação, os gêneros secundários captam e modificam os gêneros primários, que são produzidos através de circunstâncias instantâneas, os quais convertem-se em gêneros secundários que passam a ter uma condição de perda da realidade dos enunciados concretos. Bakhtin (2000) utiliza o termo “transmutar” para remeter à transformação que incorpora os gêneros primários em gêneros secundários, conforme exemplifica o autor sobre a réplica do diálogo cotidiano ou a carta integrada ao romance:

[...] inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou à carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como

fenômeno da vida literário-artística e não na vida cotidiana (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Bakhtin (2000) elenca três elementos distintos que se mesclam e constituem os gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que estão associados com as atividades realizadas pelos indivíduos.

O conteúdo temático faz referência a inúmeros assuntos que podem ser utilizados pelo indivíduo ao produzir um texto, ou seja, cada gênero é empregado com o intuito de propagar um conteúdo conforme a intenção comunicativa, o querer-dizer do locutor. Ele não se limita ao assunto em si, mas compreende vários significados que são pertinentes a cada gênero discursivo. Bakhtin (2007) reitera que:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

No momento em que o indivíduo opta por produzir determinado gênero, é fundamental analisar profundamente o tema desse gênero escolhido com a intenção de alcançar a reciprocidade, a percepção de seus interlocutores da comunicação. Conforme Bakhtin (2000), esse tratamento exaustivo apresenta um funcionamento mais satisfatório nas esferas que uniformizam ao máximo os gêneros do discurso e a criatividade praticamente não existe como “[...] na vida cotidiana (as perguntas de ordem puramente factual e as respostas igualmente factuais que elas suscitam), na vida prática, na vida militar (os comandos e as ordens), na vida profissional [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 300). Nas esferas onde prevalece a criatividade, o trato exaustivo do tema tendo em vista uma resposta é reduzido, pois o tema dos gêneros recebe uma finalização relativa com circunstâncias definidas pelo autor:

Nas esferas criativas (em particular, claro, nas ciências), em compensação, o tratamento exaustivo será muito relativo – exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva. Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. (BAKHTIN, 2000, p. 300).

O segundo componente que caracteriza e constitui o gênero discursivo é o estilo, que está relacionado aos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) empregados pelo locutor. A esse respeito, Bakhtin (2000) assinala que:

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico e funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2000, p. 283).

O autor enfatiza que os gêneros são utilizados mediante circunstâncias específicas e os estilos equivalem a esses gêneros. Bakhtin (2000) ainda ressalta:

Na maioria dos gêneros do discurso (com exceção dos gêneros artístico-literários), o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar. A variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum. (BAKHTIN, 2000, p. 283).

O autor pode deixar no texto a sua impressão individual, priorizando alguns recursos linguísticos conforme a sua finalidade comunicativa, levando em consideração a relativa estabilidade do gênero. Bakhtin (2000) faz a separação dessa categoria em: estilo individual, é referente ao indivíduo que elabora o texto, ou seja, se refere à individualidade ao utilizar a linguagem; e estilo geral, que está associado às práticas sociais em que se utiliza a linguagem, em que acontece o trabalho coletivo. Assim, os gêneros discursivos dispõem de um estilo verbal específico, que são retratados nas práticas de linguagem no âmbito social em que são produzidos e postos em circulação.

O terceiro componente é a construção composicional, que é a forma relativamente estável determinada pelo gênero. Refere-se à organização do texto. Segundo Bakhtin (2000, p. 301), “[...] todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. De acordo com o autor, são estruturas discursivas que possibilitam os sujeitos a manter interações com finalidades determinadas e um certo equilíbrio composicional.

Bakhtin (2000, p. 279) declara que “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só pelo conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”.

Desse modo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional associam-se para compor o enunciado.

É importante ressaltar que esses três componentes constitutivos do gênero que foram apresentados não são estáticos, eles se moldam aos objetivos inerentes à interlocução. Além de tudo isso, Bakhtin (2000, p.320) ainda indica que “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam [...]”. Assim, o enunciado aparece como retorno do que já foi mencionado, gerando outros. É perceptível que através da interação que se materializa entre os falantes de uma língua os enunciados se estabelecem. Conforme Bakhtin (2000, p. 282), é através dos enunciados concretos que a língua é efetivada: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Observamos que embora Bakhtin (2000) tenha enfatizado os aspectos constitutivos dos gêneros do discurso, o mesmo não privilegia os aspectos formais, pois destaca os aspectos sociodiscursivos e a aplicabilidade dos gêneros nos momentos de comunicação.

Ao nos reportar às mesmas expressões linguísticas designadas por Marcuschi (2010) de gêneros textuais, encontramos a seguinte definição:

[...] são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Essa definição nos conduz a compreender que a comunicação verbal entre os indivíduos só será viável se for mediada através de um gênero textual. Esse posicionamento é defendido por Bakhtin (2000) e outros autores que apresentam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não se restringem apenas em suas especificidades formais.

É importante a compreensão e a distinção entre os conceitos de tipos textuais e gêneros textuais, que normalmente são confundidos, e a designação de “tipo de texto”, muitas vezes é utilizada para se referir a algum gênero. É evidente que esse discernimento é fundamental para a atividade que aborda a produção e a compreensão textual. Assim, Marcuschi (2010) aponta simples explicação sobre

esses dois aspectos, ancorado em alguns autores, como: Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Jean-Paul Bronckart (1999), que defendem ponto de vista semelhante ao de Marcuschi.

No que concerne à definição de tipo textual, Marcuschi (2010) enfatiza que:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

E no que se refere à noção de gênero textual, o mesmo autor destaca que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva [...]. (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Isto significa que, conforme Marcuschi (2010), os tipos textuais são definidos por seus traços linguísticos específicos, modos composicionais, que abrangem um número restrito de categorias teóricas (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), diferenciando-se dos gêneros textuais, que são imensuráveis, incluem textos orais ou escritos, relativamente estáveis, que se materializam em situações da vida cotidiana.

No quadro a seguir, Marcuschi (2010) faz uma comparação de forma sucinta, apresentando as principais características de tipos e gêneros textuais.

Quadro 1 – Características dos tipos e gêneros textuais (continua)

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas e intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de

Quadro 1 – Características dos tipos e gêneros textuais (conclusão)

<p>determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</p> <p>4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, injunção e exposição.</p>	<p>designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</p> <p>4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.</p>
--	--

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 24.

Marcuschi (2010) destaca ainda a definição de outra expressão, domínio discursivo, o qual:

[...] designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc. (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Todo domínio discursivo é constituído por um agrupamento de gêneros textuais que lhe são próprios, e em alguns momentos exclusivos, como é o caso das jaculatórias, novenas e ladainhas, que são gêneros próprios do domínio religioso. Podemos assim retratar os domínios discursivos como “as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Marcuschi (2010) assevera que os gêneros:

[...] não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2000, p. 26).

Sendo assim, segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas, mas são textos que se apresentam parcialmente estáveis de enunciados criados pelos variados contextos da atividade humana. Por essa razão é fundamental conhecer os gêneros, e quando isso não ocorre os sujeitos têm dificuldades para lidar com determinada situação sociocomunicativa.

Bakhtin (2011, [1992]), enfatiza e analisa essa questão ao exemplificar:

Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana [...]. (BAKHTIN, 2011 [1992], p. 284-285).

Corroborando essa afirmação, Marcuschi (2000, p. 31) diz que, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”.

Desse modo, Fiorin (2006, p. 69) ressalta que “a falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera”. Entretanto, é pertinente refletir que em muitos momentos dominamos e conhecemos os gêneros sem ter ciência do fato, e sem apresentar conhecimento teórico sobre o assunto. Assim, Bakhtin (2011, [1992]) certifica que:

Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Eles nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. (BAKHTIN, 2011, [1992], p. 282).

Temos que enfatizar que, com relação aos gêneros que fazem parte do cotidiano, compreendemo-los e aprendemo-los de forma mais espontânea, enquanto que, para outros, faz-se necessária uma aprendizagem formal para que possamos entendê-los e dominá-los.

Outro aspecto importante é que, ao falar/escrever, além de se reconhecer as características próprias do gênero, é necessário direcionar a compreensão do destinatário, para que a meta da comunicação seja atingida. Portanto, faz-se necessário refletir:

[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Assim sendo, fica evidente que, ao selecionar o gênero, a aspiração do falante ou de quem escreve é revelada através do campo da comunicação, da composição pessoal e pela intenção discursiva. Mas esse desejo, apesar de ser permeado pela individualidade e subjetividade, deve adequar-se ao gênero indicado, seja ele mais simples ou mais complexo. Então, em parte, os gêneros discursivos são flexíveis, principalmente se comparados às formas da língua; “para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” (BAKHTIN, 2011, p. 285), e, para que a interlocução aconteça, é necessário acompanhar algumas normas, até mesmo quando for possível haver a flexibilização, ou seja, quando for viável fixar de forma efetiva um procedimento individual não devemos expor os conteúdos de qualquer forma.

Segundo Bakhtin (2011, p. 284), “o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar os gêneros para empregá-los livremente”. Ou seja, entende-se que aplicar um uso criativo é empregar diversos gêneros utilizando a intenção discursiva que se almeja atingir. É combinar distintos gêneros de forma organizada e racional, é propiciar interlocuções com outros gêneros e estilos. Nesse seguimento, Bakhtin (2011) diz:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Marcuschi (2010) argumenta que o gênero se encontra entre o discurso e o texto, de modo que o discurso compreende uma proposição que abrange os participantes, a conjuntura sociohistórica, como também abrange as questões pragmáticas, tipológicas, processos de esquematização e elementos inerentes ao gênero; e o texto, como o “perceptível”, quer dizer, “o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2010, p. 84). De acordo com essa concepção, o gênero faz a mediação entre uma atividade mais abrangente (discurso) e uma atividade restrita, mas parcialmente estável, cuja formação se modifica de acordo com a circunstância em que ocorre a comunicação (texto). O autor ressalta que:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observarmos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho 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, 2010, p. 85).

De acordo com essa mesma concepção, Marcuschi (2007) também defende que, na descrição dos gêneros discursivos, deve-se considerar os elementos formais; entretanto, é fundamental que os objetivos, a funcionalidade e os propósitos do enunciador sejam prioridade. Contudo, o autor ainda enfatiza que “o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros” precisa ser identificado (MARCUSCHI, 2007, p. 32).

Marcuschi (2008) ainda apresenta um elemento significativo para os gêneros textuais: são os suportes dos gêneros, que, segundo o autor, constituem o espaço material ou virtual que publicam os gêneros: “Entendemos aqui como suporte de um gênero, um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Conforme aponta Marcuschi (2008), existem poucos debates sobre suporte, porém há inúmeras perguntas pertinentes sobre as quais se deve refletir; a primeira diz respeito aos suportes textuais que podem ter influência sobre o gênero. A influência que o suporte exerce não pode ser medida; entretanto, acerca dele Marcuschi (2008) comenta que “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não quer dizer que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial” (MARCUSCHI, 2008, p.174).

De acordo com o autor, essa certificação é discutível, pois existem casos em que o suporte determina e diferencia o gênero. Enquadram-se nesse caso certos textos curtos, entre os quais podemos citar: bilhete, recado ou telegrama; em relação a estes, o que irá indicar o gênero será justamente o suporte.

Marcuschi (2008) fragmenta os suportes em duas categorias: suportes convencionais e os incidentais. Os suportes convencionais são os que foram desenvolvidos para portarem e estabilizarem textos; nessa categoria podemos citar: livro, livro didático, jornal (diário), revista (semanal / mensal), revista científica (boletins

e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, faixas, entre outros (MARCUSCHI, 2008).

Já os suportes incidentais são os que passam a ser suporte de forma casual. Por exemplo: o corpo humano pode passar a ser suporte, a partir do momento em que o tatuamos com um desenho, um texto, e assim por diante. Como exemplos de suporte incidentais, temos: embalagens, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, muros, calçadas, fachadas, etc. (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros discursivos se apresentam de forma dinâmica, dessa maneira podem se mesclar, associar-se e incorporar-se. Quando isso acontece, nomeia-se esse processo de intergenericidade, hibridização ou intertextualidade intergêneros, que, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 114), “é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero tendo em vista o propósito de comunicação”. Desse modo, esse processo não está centralizado na forma do gênero, e sim na sua função.

Conclui-se que os gêneros discursivos e/ou textuais estão presentes no cotidiano dos enunciadores da língua e possibilitam que as práticas comunicativas se tornem concretas, sendo estas orais ou escritas, com mais ou menos formalidade. Quando se compreende a finalidade comunicativa, facilita-se o entendimento texto/discurso, e isto resultará na introdução do sujeito nas práticas discursivas que acontecem diariamente.

Após essa trajetória teórica sobre a noção de gênero textual/discursivo, apresentaremos o gênero resenha, embasado principalmente nos estudos de Medeiros (2014), Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004), Bronckart (2007), entre outros, que será o gênero textual contemplado na intervenção pedagógica que desenvolveremos no presente estudo.

3.2 Abordagem do gênero textual resenha

A resenha é um texto que exhibe informações que são escolhidas e resumidas a partir da temática de outro texto; apresenta, ainda, informações, explicação e parecer de quem a está produzindo.

Assim, a defesa do ponto de vista e a análise do autor caracterizam, de forma evidente, a autoria do texto, no qual, mesmo escrito em terceira pessoa, pode-se

perceber a opinião do resenhista através de comentários sobre os conteúdos ou aspectos do objeto.

De acordo com Medeiros (2014, p. 153), o gênero resenha é “[...] um relato minucioso das propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas [...]”, ou seja, de maneira básica, no início de uma resenha, encontram-se as informações sobre o contexto e o assunto do objeto resenhado, sequenciado pelo objetivo da obra resenhada e pela estrutura do texto. E, na conclusão, o autor expressa e /ou confirma o seu ponto de vista a respeito do objeto resenhado.

Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) afirmam ser a resenha um gênero que:

Pode ser chamado por outros nomes como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. -, e que, além disso, tragam comentários de resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos. (MACHADO *et al.* 2004, p.14).

Os autores ressaltam que existe uma composição organizacional sobre o gênero resenha, e que são essas especificidades que a diferenciam de outros gêneros. O resenhista instiga algumas habilidades para produzir o seu texto e elaborar uma crítica com base argumentativa.

Para Machado (2003; 2005), a produção de texto inclui procedimentos que estão relacionados à ação discursiva e linguístico-discursivas.

As operações de ação se referem à reprodução do ambiente físico, dos indivíduos que participam da interlocução, do local onde o texto é desenvolvido, das finalidades e do conhecimento de mundo que deve ser instigado ao se produzir um texto.

Ao utilizar operações de ação para produzir uma resenha, o resenhista pode recorrer a assuntos de outros textos, com o intuito de equiparar e mensurar o texto-base, pois este é de suma importância para se produzir um texto adequado à concepção de resenha.

De acordo com Machado (2003; 2005), a resenha deve englobar argumentos persuasivos, que são produzidos a partir de conteúdos apropriados. Dessa forma, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem é fundamental apresentar subsídios para que o aluno amplie sua competência argumentativa.

As operações discursivas fazem referência à organização textual, o planejamento sequencial e sua articulação, a seleção e a composição dos assuntos.

Com relação às operações linguístico-discursivas, a produção da resenha inclui os mecanismos referentes à textualização (junção e fracionamento das partes do texto, coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos (introdução de vozes), as modalizações e seleções lexicais.

Motta-Roth (2010) considera que a resenha tem a função de informar e avaliar, mas enfatiza que a avaliação se apresenta como a função que define a resenha.

De acordo com o que Marcuschi (2010, p. 89) ressalta, “os textos operam basicamente em contextos comunicativos”. Por isso, o professor deve desenvolver condições reais de circulação dos textos e é a escola o lugar propício para a produção e a utilização de textos com o objetivo de conduzir o aluno a conhecer, dominar e produzir o gênero. Compreendemos que, através da utilização do gênero resenha crítica, o aluno será instigado a desenvolver uma série de habilidades que serão trabalhadas em outros gêneros textuais, o que o tornará apto a produzir variados gêneros de forma sistematizada.

Kleiman (2007) vem reforçar a importância de se trabalhar com os gêneros em sala de aula:

Em vez disso, os alunos foram experimentando com base nos gêneros que já conheciam e, aos poucos, foram inferindo os elementos relevantes para escrever seus textos, apoiando-se nas práticas de ler livros, recomendá-los ou criticá-los (informalmente) para um público conhecido, ouvir e ler comentários críticos de seus colegas, ler resenhas publicadas, revisar textos, reescrevê-los com base nos comentários dos colegas e, sobretudo, da professora, que certamente tinha em mente para guiá-los nesse processo, o conteúdo visado. (KLEIMAN, 2007, 7-8).

A utilização do gênero resenha crítica é relevante nas práticas sociais de linguagem, pois conduz o aluno a ter proximidade com o contexto de produção, seja através do espaço físico-temporal, da relação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, o suporte, etc. (Bronckart, 2007). Ao abordar o gênero resenha, o docente pode solicitar que os educandos explicitem as especificidades da situação de produção, identificando e caracterizando alguns elementos, como: autor, função social, imagem projetada do destinatário, objeto resenhado, local veiculado, momento da produção e objetivos do escritor (Machado; Lousada, Abreu-Tardelli, 2004).

Depois de abordar as particularidades do gênero resenha realizada pelo professor, o educando é induzido a refletir sobre o papel social ao elaborar uma resenha, a definir quem será(ão) o(s) destinatário(s), o local de circulação da resenha, qual o seu objetivo, etc.

A resenha abrange a capacidade de síntese, de apresentar opinião e de expressar juízo de valor sobre o que se leu, assistiu e ou apreciou, apresentando assim uma significativa relevância social, além de possibilitar a ampliação do repertório cultural. É nesse sentido que “trabalhar com o gênero resenha é ensinar a argumentar, resumir, descrever e avaliar outros discursos em sala de aula” (SOUSA, 2017, p.16). Há que se considerar que:

Argumentar, descrever e relatar faz parte da interação humana, na produção de conhecimentos que sinalizem os percursos comunicativos da linguagem, porque entre persuadir e convencer há outras finalidades possíveis no desenvolvimento reflexivo entre os agentes do discurso, já que a boa argumentação se pauta no respeito à capacidade cognitivo-argumentativa de quem produz a interação. Logo, **o ato de resenhar se insere num processo dialógico produzido por outrem na garimpagem reflexiva das finalidades sintetizadoras da escrita da comunicação humana** (SOUSA, 2017, p.16, grifo nosso).

Deste modo, fica evidente que a resenha possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais, discursivas e sociodiscursivas, promove conhecimento, além de colocar o sujeito como autor e gerenciador de vozes sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 74) enfatiza que o eixo da produção textual “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”. E, de acordo com os PCN (1998), não existe produção de texto sem que exista uma leitura eficaz:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1998, p. 40).

Para se trabalhar em sala de aula com o gênero discursivo é preciso iniciar com a leitura de variados textos, pois, para a produção da resenha, o discente deverá retornar constantemente ao texto como ponto de partida para constituir seu processo

de retextualização, isto porque “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis* estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2003, p. 48). O texto é o padrão de como se deve escrever, ou seja, “o gênero como instrumento para o desenvolvimento da linguagem” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 80).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para produzir o gênero resenha o aluno deve desenvolver a capacidade de realizar pesquisas, de assumir um papel social e de ter interesse pelos mais variados assuntos. O objetivo é que o discente desenvolva pensamento crítico e independente, e que seja capaz de participar de debates e reflexões, de forma coerente, com respeito e ética, por isso que é tão importante e necessário trabalhar esse gênero em sala de aula, para que o aluno se posicione de forma crítica diante de outros textos.

Quando se trata do contexto escolar, é imprescindível que aconteça um ensino sistemático do gênero resenha, com um planejamento bem elaborado e adequado. No entanto, nem sempre isso ocorre no ensino de produção desse gênero. Sousa (2004, p. 47) afirma que, “ao contrário do que ocorre nas situações de ensino-aprendizagem, o professor, na maioria das vezes, apenas realiza uma cobrança, quase nunca treina as técnicas de resumir”. A autora diz ainda que existe uma falta de conhecimento formal sobre a composição do gênero resenha, muitas vezes até por parte do corpo docente. Para se ensinar a produzir resenhas, é necessário que o aluno aprenda primeiro a resumir, para depois emitir juízo de valor sobre o que foi resumido.

Nesse sentido, o trabalho de ensino de produção do texto deve focar em duas habilidades básicas: resumir e argumentar, considerando as características básicas do gênero resenha, que são: a) contexto de produção e relação autor/texto; b) conteúdo temático; c) estrutura composicional; d) marcas linguísticas e enunciativas.

Os contextos de produção podem ser diversificados. São usadas no ambiente escolar e acadêmico, mas também podem aparecer nos meios de comunicação, como categorias de textos nos quais se fala sobre um determinado objeto, concedendo-lhe uma opinião ou análise crítica. Constatamos que são diversos os contextos em que se utiliza a resenha, como também são inúmeras as conexões entre autor/ texto.

No contexto escolar, comumente os docentes solicitam esse tipo de gênero textual quando indicam a leitura de um texto, livro ou filme, mas este se diferencia do resumo, que também é solicitado nestes casos, pois a resenha vai mais adiante: tem

por objetivo fazer com que o discente, após realizar a leitura de um livro ou assistir a um filme, posicione-se diante do que foi lido ou assistido.

O conteúdo temático da resenha é muito diversificado, pois é possível resenhar quase todas as variedades de texto. Existe uma particularidade sobre a resenha que a distingue totalmente do resumo. Alguns teóricos esclarecem que só se pode elaborar um resumo a partir de um texto verbal, enquanto a resenha pode ser desenvolvida com base em algum objeto. Partindo dessa reflexão, constata-se que a diversidade de aspectos que são inerentes a um texto fílmico (trilha sonora, fotografia, efeitos especiais) dificulta a produção de um resumo, mas possibilita o desenvolvimento de uma resenha. Não é possível, por exemplo, se fazer um resumo de uma trilha sonora, porém podemos realizar um comentário, uma comparação ou uma crítica.

Assim, uma resenha pode ser produzida a partir de qualquer conteúdo, como: livro, filme, música, assuntos do dia-a-dia, etc. O fundamental é que seja um objeto possível de se falar, qualificar e avaliar.

A estrutura composicional na resenha deve seguir um parâmetro, que é formada pelos dados bibliográficos no *caput* do texto (de acordo com a ABNT) e os aspectos textuais. Faz referência ainda às ações que o sujeito realiza no desenvolvimento da análise crítica da obra. Com relação à estrutura, se for uma resenha de um livro, Motta-Roth (2010) propõe quatro etapas que devem ser seguidas para produzi-la: apresentação, descrição, avaliação e a (não) recomendação do livro.

De acordo com Motta-Roth (2010, p. 43), “a alta frequência com que esses movimentos retóricos (apresentação, descrição, avaliação e recomendação) aparecem em resenhas nos permite construir a descrição esquemática do gênero”.

Souza e Carvalho (1999) expõem uma estrutura para a resenha que aparenta ser indicada para pessoas não-especializadas. Os autores ressaltam que estão tratando de um direcionamento que não é trabalhoso para se desenvolver a resenha. Esses componentes estruturais são: dados do autor; resumo do conteúdo e avaliação da obra.

As marcas linguísticas e enunciativas na resenha constituem uma condição específica, pois presume-se que o indivíduo registre no texto seu ponto de vista, sua opinião, sobre o conteúdo que está sendo resenhado. Algumas expressões aparecem no texto: “sob meu ponto de vista”, “o autor quer mostrar”, “na verdade”, e também adjetivos que qualificam o texto: “belíssimo trabalho de resgate histórico”, “graves

erros de interpretação”, etc.; através dessas locuções, é possível observar o ponto de vista que foi priorizado pelo autor ao realizar a análise do texto e sua crítica.

Os elementos linguísticos são essenciais para realizar a análise da resenha, pois são os operadores argumentativos, que se fragmentam em marcas de enunciação, aos quais é atribuída a função de assinalar as vozes que estão no texto, e as de argumentação, que são responsáveis pelo direcionamento argumentativo do texto.

Para indicar o discurso indireto, utiliza-se algumas expressões que são peculiares do vocabulário: conforme Fulano, de acordo com Cicrano, Beltrano falou, etc., ou ainda segundo o autor (essas expressões também podem ser usadas para discurso direto), que são acompanhadas de discursos parafraseados do texto-base ou original.

Araújo (2002) menciona os pronomes de primeira pessoa do singular como sendo marcadores que caracterizam o posicionamento de quem está produzindo a resenha, tendo em vista que o autor da resenha é quem realiza a avaliação do texto original.

A autora ainda menciona outra maneira de introduzir vozes no texto, que é através dos operadores argumentativos. Existem diversas classes de operadores, que são os de comparação (como Fulano, acredito que) - dessa forma compara-se o argumento do outro com o do resenhista; contraste (mas, embora) - utilizado para aplicar uma ideia oposta a do autor resenhista); e conclusão (por fim, então, desta forma) - indicam argumentos conclusivos. Através desses operadores é possível perceber e distinguir as vozes presentes no texto.

Barbosa (2015) menciona que, no que se refere ao elemento estilo linguístico, são próprios da resenha os fenômenos da polifonia e da modalização discursiva. Conforme a autora (2015, p. 102), “a modalização² e a polifonia³ de locutores são fenômenos que atuam de forma concomitante no enunciado objetivando deixar impressa a subjetividade do locutor resenhista”. A referida autora acrescenta que a polifonia:

² O fenômeno da modalização é uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, que se materializa em diferentes gêneros do discurso. Em outras palavras, a modalização é um ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, agir em função do seu interlocutor. (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

³ O fenômeno da polifonia consiste no entrecchoque de vozes no discurso que falam de perspectivas, de pontos de vistas diferentes. (KOCH, 2012, p. 36).

[...] constrói em um intenso jogo de vozes que se confirmam, se orientam, se relacionam semanticamente. O interlocutor de uma resenha pode transportar para o seu texto variadas vozes que colaboram com as múltiplas linguagens para a construção do texto. (BARBOSA, 2015, p. 101).

Até porque, conforme Barbosa (2015), esse locutor manifesta posicionamentos de ações perante as suas próprias proposições, e é mais enfático em relação às proposições das vozes do outro.

Além da modalização e da polifonia, existem outras questões do estilo linguístico do gênero resenha que devem ser considerados. Evidenciamos o fato de que “a linguagem usada em resenhas frequentemente inclui verbos no presente do indicativo para descrever a atualidade e a relevância do tema do livro [...]” (MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010, p. 43). Desta forma, em qualquer período, o texto resenhado é considerado como uma produção que continua atual. O resenhista deve saber que resenha não é resumo, tampouco transcrição de fragmentos; portanto, é essencial que esse sujeito domine a estrutura da resenha, ou seja, deve mostrar principalmente o que foi o objeto de estudo, seguindo o encadeamento das ideias.

Portanto, o gênero discursivo resenha possibilita ao aluno se apresentar como autor, pois é aquele que escreve, emite opinião, faz crítica, discute e apropria-se de seu discurso. Esses posicionamentos são essenciais para se adquirir o domínio dos dispositivos textuais, que serão aplicados no momento da leitura e produção textual.

A partir dos critérios estabelecidos por Bakhtin, apresentamos a seguir a análise da resenha *Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D*, de Marcus A. A. C., para que, de maneira didática, sejam observadas as relações dialógicas e as características estilístico-composicionais próprias do gênero.

Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D

O filme apresenta a história de Maria José, uma criança pobre e sem perspectivas socioeconômicas, cuja vida assemelha-se a de outras mulheres da sua família, como sua mãe, por ser marcada pela falta de oportunidades e penúria. Revela a impossibilidade da personagem, romper com o determinismo impregnado no meio em que vive. Observamos na cena inicial, Maria José, aos cinco anos de idade, demonstra satisfação no ato de escrever, porém a ação é colocada em segundo plano, devido a obrigação na realização dos afazeres domésticos.

Percebemos a mudança no temperamento de Maria, que quando jovem, demonstrava-se exultante e ao envelhecer parece cada vez mais irritadiça. Maria José, em sua condição precária e

falta de consciência crítica, reproduz socialmente o papel determinado a mulher, ao gerar um número substancial de filhos, todos criados em condições insuficientes de vida. Expõe a sequência perene do ciclo de pobreza da protagonista, ao viver vida semelhante às gerações passadas. Nesse contexto, a então personagem principal, já uma idosa, reproduz o discurso, ao qual foi exposta em sua infância à sua filha, que por ser diligente nos encargos domésticos, cessa suas atividades escolares em prol do trabalho. Por fim, a imagem de um caderno, no qual várias outras Marias assinaram seus nomes, é folheado pelo vento.

Produzido, dirigido e escrito por Márcio Ramos, com Joelma Ramos também como produtora, feito em computação gráfica em 3D, possui cerca de 9 minutos de duração e foi lançado em 2006. As personagens presentes, bem como os cenários, são característicos e fieis às pessoas e paisagens que podem ser vistas no Sertão do Ceará, no Nordeste brasileiro, o que deixa a história ainda mais realista e desconfortante. Ramos, comentou, em uma das entrevistas cedidas à divulgação, que a ideia do filme partiu de uma situação, vivida por ele, na qual, observava uma mãe com filho de colo, em um ano e, no outro, o mesmo estava ajudando-a nas tarefas de casa (MARQUES, 2017). Segundo o diretor, a ideia de realizar um filme, em que sua vida serve de base, veio em 2000, mas foi adiada, por prioridades antecedentes que assumiu. A resposta da crítica quanto a obra cinematográfica foi favorável e fez com que o mesmo, fosse ganhador de mais de 40 prêmios, no Brasil, em 2007, além de ter sido exibido em festivais de cinema, fora do país.

O curta-metragem aborda uma série de questões, ligadas à sociedade brasileira, tais como: trabalho infantil, reprodução social, sistema patriarcado, falta de condições econômicas e sociais e a ignorância.

Maria, por ser uma garota pobre, padece entre muitos aspectos, de uma das necessidades básicas para o seu futuro: a educação. De acordo com pesquisa realizada em 2017, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Brasil possuía 2.486.245 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Essa conjuntura, reflete a ignorância de determinada parte da sociedade, mais especificamente, a mais pobre, uma vez que por falta de educação, não se familiarizam com a capacidade transformadora, a qual os estudos podem proporcionar, a quem pode obtê-los. Além disso, a influência de parentes próximos, que também não tiveram oportunidades educativas, faz com que tal situação, torne-se um ciclo vicioso. Essa ideia, reflete também o pensamento de Bárbara Freitag (1980, p. 16), em seu livro intitulado Escola, Estado e Sociedade, no qual afirma que “é no processo educacional que essas coisas, ao mesmo tempo que são impostas de fora ao indivíduo, são por ele internalizadas e com isso reproduzidas e perpetuadas na sociedade”.

Em outra pesquisa realizada pela PNAD (2015), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que 2,7 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalham no país, muito embora, em 19 de dezembro de 2000, ter sido promulgada a lei 10.097, na qual, além da alteração de vários dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas, foi regulamentado o Contrato Especial de Aprendizagem, que institui a proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade. No entanto, apenas em 2008, o trabalho doméstico entre menores, praticado por Maria José, no curta, passou a ser proibido por lei.

A falta de infraestrutura do espaço ambientado apresentado na obra, é uma realidade do sertão nordestino, devastado pela seca e com condições precárias de vida. Muito embora, exista relato de ocorrência de seca no Brasil, desde o século XVI, a indiferença governamental, quanto a essa situação, torna-se seu principal fator de existência.

Outra questão emblemática e exposta, é a do patriarcado. Sob essa perspectiva, é nítido que a participação da mulher, naquele meio, é reservada apenas a manutenção do lar e a procriação. Tais características, impostas pela autoridade masculina, não sofrem modificações com o desenrolar do filme e envelhecimento de Maria. É notório perceber, em cidades interioranas, que a vinculação da figura feminina, a questões de patrimônio ou até mesmo administrativas, acontecem apenas ocasionalmente, ficando a cargo da mulher cumprir apenas o papel que lhe foi estabelecido por seus antepassados. As conquistas femininas, ocorrem de maneira ainda mais tardia em ambientes, onde a pobreza e a falta de educação não estão presentes, do que em centros urbanos, onde homens e mulheres já desenvolveram certo grau de equiparidade nas oportunidades de emprego e salário, muito embora, persistam obstáculos sociais que inviabilizam a igualdade plena, tais como a religião e o conservadorismo.

Cada questão exposta no filme, é feita de maneira certa e realista. Márcio Ramos por ter vivenciado, o que sua obra expõe, não se limitou ao uso da estética pela estética, comum em filmes que usam a tecnologia em 3D.

O filme finda com uma cena, que passa a ideia de determinismo social, posto que várias outras Maria, tiveram a mesma trajetória desafortunada da garota de 5 anos, isto é, sem estudos e com muito trabalho a fazer, exibida no início da película. Uma possibilidade de mudança da situação hostil exibida, bem como uma mensagem de esperança, seria uma solução melhor para um país, onde a tragédia vê-se muito próximo, seja nas ruas, seja nos telejornais. Tecnicamente, no entanto, o filme é vistoso, inteligente e merece ser contemplado.

RESENHA

POR: MARCUS A. A. C.

Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/51421814/resenha-vida-maria>>.

A resenha, inicialmente, apresenta o título “Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D”, o qual se originou do título da obra (animação) “Vida Maria”, que está sendo resenhada. O título da resenha é exposto de forma concisa e direta, e através dele o resenhista faz uma primeira apreciação ou avaliação sobre a obra. Ao utilizar a expressão avaliativa “uma realidade brasileira”, o resenhista evidencia que o assunto abordado na resenha é vivenciado e está presente na realidade de muitas famílias brasileiras.

O título é muito pertinente, pois encaminha para que o leitor observe as semelhanças que existem entre a vida de Maria e de tantas crianças que têm sua

infância e seu processo de alfabetização interrompidos, por precisarem ajudar a família a sobreviver, de modo que a infância fica restrita a poucos recursos e más condições de vida. Assim, o título chama a atenção pressupondo uma sequência de fatos que irão acontecer, com a finalidade de informar, descrever e argumentar, provocando a curiosidade do leitor para assistir à animação.

Podemos acrescentar que o texto em estudo é organizado da seguinte forma: título, descrição, autor, análise da obra resenhada e recomendação ou não da obra.

A resenha, no primeiro parágrafo, apresenta o tema do filme de animação, que trata da história de Maria José, uma criança pobre que se esforça para aprender a escrever o próprio nome, residindo no sertão nordestino, sem perspectiva alguma. Essa é uma realidade que se faz presente na vida de muitas famílias brasileiras, no que se refere à alfabetização das crianças, principalmente das meninas, ficando os estudos em segundo plano, devido à obrigação de realizar os afazeres domésticos. Esse tema é abordado na animação, vinculando-o aos problemas sociais, econômicos, valores morais, entre outros, que marcaram o processo da alfabetização feminina nas classes menos favorecidas.

É importante observar que no primeiro parágrafo, no seguinte trecho: “[...] uma criança pobre e sem perspectivas socioeconômicas, cuja vida assemelha-se a de outras mulheres da sua família [...]”, existe uma comparação entre a realidade vivida por Maria José e as outras mulheres que fazem parte do seu clã familiar, pois fica evidente que essa condição de uma vida sofrida e a desvalorização da educação faz parte de um ciclo familiar que se perpetua de geração para geração.

No segundo parágrafo, o autor continua escrevendo sobre o comportamento e a vida da protagonista da animação, Maria José. Relata que a personagem se torna jovem e envelhece reproduzindo o mesmo discurso e papel social da mulher em gerações passadas. A protagonista abandona as atividades escolares para se dedicar exclusivamente à criação dos inúmeros filhos e ao trabalho doméstico. A evasão é outra realidade bastante presente no contexto escolar.

No referido parágrafo, ressaltamos ainda que o resenhista utilizou a adjetivação para caracterizar e diferenciar as principais fases vivenciadas pela personagem principal que compõe o enredo, como podemos citar: “[...] mudança de **temperamento** de Maria, que quando **jovem**, demonstrava-se **exultante** e ao envelhecer parece cada vez mais **irritadiça**”; “[...] Maria José em sua condição **precária** [...]”; “[...] ao gerar um número **substancial** de filhos, todos criados em condições **insuficientes** de vida;

expõe uma sequência **perene** do ciclo de pobreza [...]; “[...] a então personagem principal, já uma **idosa** [...]” Esses adjetivos marcam, também, o comportamento e a precariedade que perpetua desigualdades de todo um ciclo familiar.

Nesse mesmo parágrafo, o resenhista enfatiza que a história é finalizada justamente com o caderno que foi assinado por outras Marias. Tal caderno é deixado para trás e agora é folheado pelo vento, marcando a passagem do tempo, e mostrando que a história continua se repetindo, apenas com a mudança de protagonista.

No terceiro parágrafo é apresentado ao leitor a ficha técnica do curta-metragem (animação); essas informações estão associadas a um discurso relatado em estilo direto (polifonia), como podemos constatar em: “Produzido, dirigido e escrito por Márcio Ramos, com Joelma Ramos também como produtora, feito em computação gráfica em 3D, possui cerca de 9 minutos de duração e foi lançado em 2006”; “[...] Ramos, comentou, em uma das entrevistas cedidas à divulgação, que a ideia do filme partiu de uma situação, vivida por ele, na qual, observava uma mãe com filho de colo, em um ano e, no outro, o mesmo estava ajudando-a nas tarefas de casa [...]”. Ducrot (1987, p. 186) diz que o discurso relatado “procura reproduzir na sua materialidade as palavras produzidas pela pessoa de quem se quer dar a conhecer o discurso”; assim, relatar um discurso é afirmar que foi o próprio autor do discurso que utilizou as referidas palavras. Ducrot (1987) ainda acrescenta que o estilo direto condiz com a fala do outro, transferindo-lhe a responsabilidade das falas.

O terceiro parágrafo nos mostra uma apreciação e avaliação da obra resenhada, como podemos observar no seguinte trecho: “[...] As personagens presentes, bem como os cenários, são característicos e fieis às pessoas e paisagens que podem ser vistas no Sertão do Ceará, no Nordeste brasileiro, o que deixa a história **ainda mais realista e desconfortante** [...]”. Nesse trecho, podemos constatar uma modalização avaliativa, a qual, de acordo com Nascimento (2005), consente observar como o locutor emprega no enunciado um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional.

De acordo com Bakhtin (2011), podemos identificar um gênero textual/discursivo a partir de três elementos distintos: o conteúdo temático, o estilo linguístico e a sua estrutura composicional. O primeiro se refere ao “querer dizer” do enunciador, que se materializa ao escolher o gênero, mas também está relacionado com o objeto (assunto), o sentido e o contexto de produção, que engloba a intenção do falante e o seu lugar social.

Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 282) afirma que “essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição dos seus participantes, etc.”.

Para Nascimento (2012, p. 23), “[...] significa que cada gênero textual é utilizado para veicular determinados conteúdos, e o tratamento dado a esse conteúdo vai depender não só do próprio gênero, mas da intenção de quem o produz”. No que se refere a uma obra resenhada, o conteúdo será apresentar, informar, explicar e emitir parecer ou juízo de valor.

A obra resenhada demonstra que as meninas eram educadas para realizarem os afazeres domésticos, construir uma família e que a sua escolarização e alfabetização eram totalmente desvalorizadas. Partindo dessa afirmação, o resenhista traz o discurso do autor para corroborar de onde e por que surgiu a temática da animação, que podemos constatar no seguinte trecho: “Ramos, comentou, em uma de suas entrevistas cedidas à divulgação, que a ideia do filme partiu de uma situação, vivida por ele, na qual observava uma mãe com filho de colo, em um ano e, no outro, o mesmo estava ajudando-a nas tarefas de casa”. Assim, esta resenha está resumindo e apresentando o ponto de vista do autor Marcos A. A. C., estudante do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, acerca da animação “Vida Maria”.

Podemos afirmar que a animação “Vida Maria” selecionou como conteúdo os fatos simples do cotidiano, da efemeridade da vida rural, para despertar a reflexão sobre como é a rotina e o processo de alfabetização das muitas Marias que vivem no interior do nordeste brasileiro. E o conteúdo da resenha retrata o resumo dessa história que foi abordada na animação, a sua contextualização e a temática. A resenha da animação reafirma que a falta de valorização do conhecimento sistematizado marca o início de uma vida sofrida e sem expectativa de ascensão intelectual, social e econômica.

A resenha traz ainda os posicionamentos críticos e reflexivos do autor, que procura atrair a atenção do leitor para tratar dos mais variados assuntos, e instigá-lo a assistir ao filme/obra que está sendo resenhada, exatamente porque os temas abordados impactam as vidas dos cidadãos comuns, como podemos constatar na seguinte passagem: “O curta-metragem aborda uma série de questões, ligadas à

sociedade brasileira, tais como: trabalho infantil, reprodução social, sistema patriarcado, falta de condições econômicas e sociais e a ignorância.”

O texto da resenha apresenta também dados externos que trazem informações positivas sobre o filme, como em: “A resposta da crítica quanto a obra cinematográfica foi favorável e fez com que o mesmo, fosse ganhador de mais de 40 prêmios, no Brasil, em 2007, além de ter sido exibido em festivais de cinema, fora do Brasil”; bem como faz uma análise da linguagem utilizada no filme, como podemos constatar em: “Márcio Ramos por ter vivenciado, o que sua obra expõe, não se limitou ao uso da estética pela estética, comum em filmes que usam a tecnologia em 3D”.

É importante destacar que o resenhista evidencia o posicionamento de uma especialista no assunto para fundamentar sua análise sobre a obra, no seguinte trecho: “Bárbara Freitag (1980, p. 16), em seu livro intitulado Escola, Estado e Sociedade, no qual afirma que ‘é no processo educacional que essas coisas, ao mesmo tempo que são impostas de fora ao indivíduo, são por ele internalizadas e com isso reproduzidas e perpetuadas na sociedade’”. Quando isso acontece, de acordo com Ducrot (1987), temos um caso típico de polifonia com arrazoado por autoridade, que consiste em duas etapas: a) L1, o locutor responsável pelo discurso apresenta outro locutor, L2, identificando-se com ele; b) L1 informa-se de que L2 é autoridade para seu discurso e, portanto, L2 apresenta-se como prova do que L1 está afirmando.

Conforme assevera Nascimento (2012, p. 55), “a argumentação por autoridade ocorre quando um dos locutores, no caso, L2, traz para o seu discurso uma autoridade no assunto, com a qual ele se identifica, buscando, com isso, dar credibilidade ao conteúdo apresentado”. O locutor traz para o seu discurso o discurso de uma especialista, e o apresenta para comprovar e reafirmar o seu texto, ou seja, seu ponto de vista.

No que se refere à prática argumentativa, as vozes discursivas apresentam-se importantes para a elaboração dos argumentos e do posicionamento do autor. A inclusão da voz do locutor se faz presente no decorrer de todo texto, promovendo uma relação dialógica focada no interlocutor, cuja anuência o escritor objetiva conseguir, para despertar a curiosidade do leitor em assistir à animação. Inicialmente, é possível identificá-la quando o autor transmite ao leitor a ideia de que existem muitas Marias na situação descrita no início do texto, e que elas compartilham da mesma realidade histórica, social, econômica, etc. É uma voz que é introduzida no texto com a função de argumentar e emitir juízo de valor, como podemos observar no seguinte trecho:

“[...] além disso, a influência de parentes próximos, que também não tiveram oportunidades educativas, faz com que tal situação, torne-se um ciclo vicioso [...]”

Como marca estilístico-composicional que transmite esse tipo de relação dialógica, que se caracteriza pelo envolvimento do leitor no discurso do autor, podemos mencionar o uso de verbos na 1ª pessoa do plural, pois o autor deixa que sua voz se faça ouvir, como se apresenta nos seguintes trechos: “[...] Observamos na cena inicial, Maria José, aos cinco anos de idade, demonstra satisfação no ato de escrever, porém a ação é colocada em segundo plano, devido a obrigação na realização dos afazeres domésticos”; “Percebemos a mudança no temperamento de Maria, que quando jovem, demonstrava-se exultante e ao envelhecer parece cada vez mais irritadiça [...]”. Assim, os verbos no presente do indicativo atuam como indicadores que tornam a obra resenhada uma produção sempre atual.

Outro fenômeno de argumentação muito pertinente utilizado pelo resenhista foi o de realizar o gerenciamento de outras vozes que precisam se fazer presentes no texto, trazendo dados de uma pesquisa para poder analisar o conteúdo do filme e corroborar o seu posicionamento, como constatamos no seguinte trecho: “Em outra pesquisa realizada pela PNAD (2015), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que 2,7 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalham no país, muito embora, em 19 de dezembro de 2000, ter sido promulgada a lei 10.097, na qual, além da alteração de vários dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas, foi regulamentado o Contrato Especial de Aprendizagem, que institui a proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade. No entanto, apenas em 2008, o trabalho doméstico entre menores, praticado por Maria José, no curta, passou a ser proibido por lei”. A introdução de dados da pesquisa colabora para a persuasão e o convencimento do outro, pois vem corroborar, fortalecer e/ou sustentar o discurso do resenhista.

No penúltimo parágrafo o autor tece mais uma vez uma análise crítica, reafirmando a postura e o posicionamento adotado durante todo o desenvolvimento do texto, como também emite juízo de valor sobre o assunto que foi abordado, fazendo uma relação com o papel que a mulher exerce no seio familiar, e destacando que muitos destinos se repetem ao longo da história, como podemos identificar na seguinte passagem: “O filme finda com uma cena, que passa a ideia de determinismo social, posto que várias outras Maria, tiveram a mesma trajetória desafortunada da garota de 5 anos, isto é, sem estudos e com muito trabalho a fazer, exibida no início da película”.

Daí depreendemos que a mulher, em muitos momentos, passa a reproduzir tudo que vivenciou sem questionar, e/ou sem ter a oportunidade de mudar e buscar novos horizontes. Além disso, o conteúdo da obra resenhada e, por conseguinte, da resenha, mostra que muitas mulheres vivem uma privação, que chega aos limites da pobreza e do trabalho doméstico que se repete historicamente, visto que as gerações que antecederam a de Maria José viveram nas mesmas circunstâncias, assim como as próximas provavelmente tendem a repetir o mesmo destino.

No último parágrafo, o resenhista faz uma última avaliação, mencionando que a realidade apresentada ainda é muito frequente em nossa sociedade, como podemos certificar no seguinte trecho: “[...] Uma possibilidade de mudança da situação hostil exibida, bem como uma mensagem de esperança, seria uma solução melhor para um país, onde a tragédia vê-se muito próxima, seja nas ruas, seja nos telejornais [...]”. O resenhista conclui o texto recomendando ao leitor que a animação “Vida Maria” deve ser contemplada, pois a mesma apresenta muitos aspectos que são pertinentes, inteligentes e realistas.

Portanto, podemos constatar que a resenha é um texto opinativo, que tem a função de informar, descrever, argumentar, avaliar e recomendar ou não um livro, um filme, um documentário ou um curta-metragem (animação), pois o autor, no momento em que desenvolve a ação de linguagem, também produz um pensamento argumentativo e dialoga com o texto e outros textos, com a finalidade de convencer o leitor a assistir ao filme resenhado.

Concluindo este estudo sobre os aspectos sociais e verbais do gênero abordado, na seção seguinte apresentamos uma breve discussão sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos/textuais e o ensino de língua portuguesa.

3.3 Gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa

Dando sequência à discussão proposta sobre os gêneros textuais, nesta seção trataremos sobre a conexão entre gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) recomendam a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção, sugerindo que o texto oral e escrito ocorre na materialização de um gênero, e, por isso, argumentam que os gêneros são essenciais no processo ensino-aprendizagem.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) enfatiza que o componente curricular de Língua Portuguesa deve oportunizar que os discentes tenham experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para que isto lhes propicie uma participação significativa e crítica, nas mais variadas práticas sociais que são constituídas através da oralidade, escrita e outras linguagens.

Dolz e Schneuwly (2004), com relação ao objetivo de se trabalhar o gênero na escola, assinalam que:

[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

É importante se desenvolver condições para que o discente amplie sua competência discursiva, tornando-se preparado para empregar a língua de forma variada, com o intuito de efetuar diferentes efeitos de sentido e adaptar seus textos aos múltiplos contextos comunicativos orais e escritos. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno utilize duas outras competências, que são: a linguística – remete aos conhecimentos que o discente tem sobre a sua língua e de sua comunidade; e a estilística – se refere à competência que o indivíduo tem para optar, entre os recursos significativos da língua, os mais adequados ao momento de produção, que incluem o interlocutor, o propósito do texto e o gênero escolhido para concretização de prática discursiva.

Koch e Elias (2012) ressaltam que, no decorrer da vida, desenvolvemos uma competência *metagenérica* que nos viabiliza definir de forma apropriada qual gênero textual devemos produzir nas diversificadas situações de comunicação que compartilhamos cotidianamente. As autoras ainda complementam que essa competência possibilita aos indivíduos uma interação, não apenas para distinguir os diversificados gêneros, mas também para constatar as práticas sociais que os requisitam. Nessa concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da última década do século XX, enfatizavam que se faz necessário abordar, nas práticas de ensino, a heterogeneidade dos gêneros textuais, contemplando o entendimento e a produção, no que se refere à oralidade e escrita desses gêneros.

Desta forma a escola, e mais precisamente os professores, têm uma função essencial no que se refere à organização e à indicação de diversificadas atividades pedagógicas, as quais podem ser realizadas no interior ou fora do contexto escolar.

Assim:

[...] ensinar o domínio da língua portuguesa é ensinar aos alunos a escolher o gênero adequado a cada situação comunicativa e a usá-lo com propriedade e segurança, para que surta os efeitos pretendidos nas suas experiências de vida fora da escola. (BIASI-RODRIGUES, 2008, p. 46).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) enfatiza que:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p.65).

Os gêneros são ilimitados, e se modificam de acordo com a época, as culturas e os propósitos sociais. Assim, os PCN indicam que seja privilegiado, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino dos gêneros que enfatizam os usos coletivos da linguagem, isto é, que sejam bastante empregados pela sociedade contemporânea. É importante priorizar os textos apontados como fundamentais para que aconteça a participação efetiva na sociedade letrada. Assim sendo, concordamos com Marcuschi (2010, p. 38), quando este diz que “a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo especial, no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos”.

Diante dessa circunstância, a escola, e mais especificamente o docente de Língua Portuguesa, estão diante de um desafio, qual seja o de desenvolver mecanismos que possibilitem ao educando empregar, de maneira adequada, a linguagem oral e escrita em situações de exposições públicas, como: seminários, entrevistas de emprego, debates, apresentações teatrais, cartas, notícias, *curriculum vitae*, relatórios, resenhas, etc. Entretanto, faz-se necessário enfatizar que essas linguagens têm suas especificidades, e não existem diferenças cruciais entre a escrita

e a oralidade, nem significativas discrepâncias. As duas estão à disposição da interação verbal, levando em consideração os infinitos gêneros textuais, na multiplicidade dialetal e de registro que a utilização da linguagem promove, segundo explicita Antunes (2003, p.100): “Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais, ou menos, ‘cuidadas’ em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de usos”.

De acordo com essas reflexões, constatamos que a escola é o local, legitimado pela sociedade, que tem a função de criar estratégias para aprimorar a habilidade comunicativa falada e, principalmente, a escrita dos educandos. Mas, para que essa meta seja alcançada, a escola necessita da intervenção efetuada pelo professor na sua prática pedagógica, pois é através desse trabalho realizado por esse profissional no dia-a-dia que será viável proporcionar um aprendizado significativo e eficaz. Essa afirmação é corroborada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998):

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Diante do exposto, Kleiman (2005) reafirma que a escola desenvolve um papel fundamental, pois esse é o principal local onde muitos alunos têm a possibilidade de ter acesso à escrita e à cultura letrada, as quais lhes farão introduzir-se na sociedade.

A escola oportuniza ao aluno inserir-se em um ambiente em que a aquisição/aprendizado da escrita é visualizada, de forma abrangente, como uma conquista de bens culturais de prestígio. Por isso que o contato com a leitura e, especialmente, com a escrita de variados gêneros textuais é fundamental, pois esses permitem ao sujeito visualizar e compreender os textos como atos de comunicação que estão inseridos nas práticas humanas. Assim, Bakhtin (2000) diz:

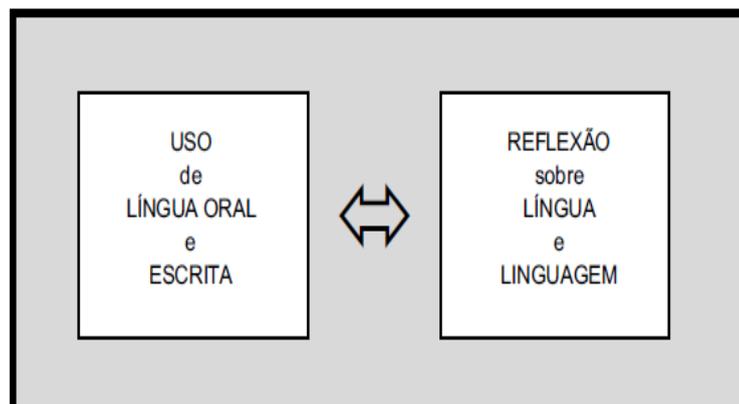
A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Conforme aponta Bakhtin (2011), a língua passa a ser introduzida na vida por meio de textos concretos (gêneros textuais), orais e escritos, que a efetivam, e mutuamente, por meio desses textos, é que a vida é inserida na língua. Entretanto, quando nos reportamos às práticas de linguagem que acontecem no contexto escolar, observamos que existem diferenças quando estas são comparadas com outras práticas que ocorrem nos demais campos da sociedade. Essa diferença é justificada nos PCN (1998) da seguinte forma:

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursivas e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 34).

Em decorrência dessa compreensão de que as práticas de linguagem desenvolvidas na escola se diferenciam de outras que acontecem em outros ambientes sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que os conteúdos de LP sejam sistematizados a partir de dois eixos: a utilização da língua oral e escrita, e a análise sobre a língua e a linguagem, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Elementos articuladores do ensino de LP de acordo com os PCN



Fonte: BRASIL, 1998, p. 34.

Tal quadro evidencia que se faz necessário refletirmos sobre a utilização da língua em função das interações que nos são colocadas pela sociedade. Ao fazer parte do contexto escolar, essa reflexão sobre a fala e a escrita são essenciais para o

desenvolvimento de instrumentos que possibilitem a aquisição da competência discursiva, principalmente a escrita, no que se refere aos alunos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Essas concepções teóricas-metodológicas orientam o ensino de Língua Portuguesa, mas isso nem sempre aconteceu.

Diante dessas considerações, constatamos que o ensino com os gêneros textuais é muito relevante no processo de ensino e aprendizagem da língua. Sendo assim, o trabalho desenvolvido em sala de aula com os gêneros textuais colabora para que o discente tenha acesso à língua em sua funcionalidade, o que possibilita ao aluno adquirir mais condições de produzir variados textos. No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam a aplicação da proposta de trabalho.

4 A ESCRITA DO GÊNERO RESENHA: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a execução da pesquisa. Inicialmente, estão caracterizados o contexto em que ocorreu a nossa investigação, os sujeitos que a compõem e a delimitação do *corpus* a ser analisado. Em seguida, expomos, de forma específica, sobre a aplicação da nossa proposta de intervenção, descrevendo as etapas iniciais da Sequência Didática.

4.1 Caracterização da pesquisa

O professor contemporâneo não pode se limitar a ensinar aos alunos apenas a codificar e decodificar a língua escrita, é necessário ultrapassar esse limite e ir além, auxiliando-os a enxergar sentido no que se ensina e, conseqüentemente, no que se assimila. O ensino, durante muito tempo, ficou centralizado na figura do professor, e isso ocasionou muitas dificuldades aos alunos, principalmente no que se refere ao uso da língua, sobretudo da escrita. Mesmo os professores tradicionais precisam despertar para observar que “uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha no nível da frase é insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto” (REINALDO, 2001, p. 88). Ao se trabalhar com a produção de texto, é necessário que se ultrapasse as barreiras da sala de aula, para que o aluno se relacione com o meio social, modificando-o.

Diante desse contexto, objetivamos, de modo geral, analisar o desempenho dos alunos no processo de produção textual do gênero resenha, com vistas à elaboração de um Caderno Pedagógico com o procedimento da Sequência Didática do referido gênero. A referida proposta considera o contexto de produção e recepção do texto e é pautada em atividades sistematizadas em sequências didáticas, que consentem centralizar nas características sociodiscursivas do gênero citado.

O procedimento didático selecionado para a pesquisa se classifica como de natureza qualitativa, aplicada, descritiva, propositiva e com finalidade interventiva o que caracteriza a natureza do trabalho de pesquisa-ação, a qual, na visão de Thiollent (2011):

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Minayo (1994):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21 e 22).

Constata-se que a pesquisa qualitativa está direcionada para os fatos sociais, levando em consideração que estes não podem ser mensurados, então concentra-se mais no processo que no produto. Brennand *et al* (2009, p. 181) destaca que “os estudos qualitativos tanto investem na descrição, exploração e análise da complexidade de determinado problema, quanto na compreensão do comportamento humano”.

A pesquisa possui natureza descritiva, porque explicou e descreveu uma proposta de intervenção no processo ensino-aprendizagem do gênero resenha. Silveira e Córdova (2009, p. 35), citando Triviños (1987), definem a pesquisa descritiva como “o tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. E de acordo com Moresi (2003, p. 09), a pesquisa intervencionista “tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la.

A proposta de trabalho também é de natureza propositiva, pois foram aplicadas apenas a primeira e a segunda partes da Sequência Didática, que se referem à apresentação da situação e a produção inicial, e, em seguida, foi elaborada uma proposta didática de intervenção, os módulos, com vista a uma possível aplicação. Em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), as aulas estão acontecendo à distância, de modo que só foi possível aplicar as etapas supramencionadas, e, tomando-as por base, elaborar um caderno pedagógico que subsidie o trabalho com o gênero investigado.

A pesquisa tem finalidade interventiva, sendo realizada a primeira etapa da sequência didática, ou seja, a apresentação da situação inicial e a produção inicial, e a proposta foi elaborada para estudar essa realidade e nela intervir. No entanto, em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), não foi possível aplicar

a segunda etapa da intervenção, que é a aplicação dos módulos para sanar os problemas. Entretanto, o produto está no trabalho, e não apenas a pesquisadora poderá aplicá-lo, mas qualquer professor que tenha interesse na proposta poderá utilizar as mesmas atividades e aplicá-las em sua sala de aula, adaptando-a a sua realidade.

O assunto explorado para a produção da resenha partiu de um filme de animação, que retrata uma questão bastante pertinente na sociedade, que é a inclusão de pessoas com deficiência no meio social. Esse tema contribuiu não apenas com a formação intelectual do alunado, mas também, e sobretudo, para a sua formação cidadã, o que condiz com a proposta de Sequências Didáticas preconizada por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), que enfatiza o uso social da linguagem.

4.2 Contexto da pesquisa: sujeitos e instituição de ensino

A pesquisa envolveu alunos de uma escola pública do município de Nova Cruz/RN, que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com faixa etária entre 12 e 13 anos. A turma é composta por 30 (trinta) alunos, dos quais 20 estão participando das aulas remotas, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, e 10 se dispuseram a participar de nossa intervenção, sendo autorizados pelos pais e/ou responsáveis, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A investigação ocorreu no âmbito de ensino-aprendizagem em que a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa.

Os referidos discentes são oriundos de famílias de baixa renda, a maioria delas sendo beneficiárias do programa federal Bolsa Família e da agricultura de subsistência. Em razão da situação socioeconômica dessas pessoas, elas têm dificuldade de acesso aos bens culturais que instiguem a prática de leitura e escrita, e conseqüentemente apresentam déficits no que se refere à leitura e à escrita de variados gêneros.

A instituição escolar campo da pesquisa foi fundada em 1964, e incorporada à Secretaria Municipal de Educação no ano de 2001; hoje, de acordo com o Censo Escolar de (2020), a instituição atende um público de aproximadamente 846 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental Anos Iniciais (5º ano), atendido no horário da manhã; Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º

anos), que funciona nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona nos turnos manhã e tarde.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2019) da escola na qual foi aplicada a intervenção é norteado pelos seguintes princípios:

I - Ética como valor central para a boa convivência escolar, social e cidadã; II - Respeito à diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, crença religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação; III- Aprendizagem e desenvolvimento junto aos direitos políticos, com indivíduos bem informados, capazes de exercer o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns, fazendo valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública; IV - Aprender a aprender, a ser e conviver em uma sociedade democrática e republicana; V - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, socializar a arte e saber contextualizado, reflexivo e crítico; VI - Pluralismo de ideias e das variadas concepções pedagógicas que engendram a educação; VII - Desenvolvimento da criatividade na formulação de perguntas, resolução de problemas, compartilhamento de ideias e sentimentos; VIII - Livre expressão em contextos diversos a partir das linguagens científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas; IX - Garantia da Gestão dos serviços educacionais com qualidade e transparência; X - Valorização das Pessoas que compõem o contexto escolar; XI - Igualdade de condições no acesso e permanência na Escola; XII - Cultura da paz com respeito as diferenças; XIII - Inclusão social para que todos tenham direito a escola; XIV - Sustentabilidade ambiental como compromisso para com as gerações do presente e do futuro; XV - Utilização permanente e consciente das novas tecnologias com vistas na investigação e no domínio do conhecimento científico; XVI - Política de atualização permanente da Gestão Escolar, Corpo Docente e Equipes de apoio; XVII - Democratização das informações pertinentes a escola. (PPP, 2019, p. 35).

A maioria dos alunos matriculados são oriundos da zona urbana e comunidades rurais circunvizinhas, que são marcadas por vulnerabilidade social, “estado no qual grupos ou indivíduos se encontram, destituídos de capacidade para ter acesso aos equipamentos e oportunidades sociais, econômicas e culturais oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade” (PADOIN e VIRGOLIN, 2018).

O Projeto Político-Pedagógico (2019) da escola ainda menciona o grau de instrução dos pais, mostrando que uma significativa parcela não concluiu o Ensino Fundamental e que muitos são analfabetos ou analfabetos funcionais.

É nesse ambiente escolar que se fazem necessárias práticas pedagógicas que sejam capazes de contribuir para que o processo de escrita dos discentes seja realmente efetivado de forma eficaz.

Salientamos que, quando esta pesquisa for concluída, o resultado do trabalho será disponibilizado para a comunidade escolar, para que o material possa ser

agregado aos demais recursos pedagógicos, com o intuito de auxiliar no processo contínuo por melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem do público atendido.

Enfatizamos ainda que a nossa proposta de intervenção foi apresentada ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, conforme anexo B, página 200. Para o desenvolvimento da investigação, foi preservado o direito ao anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa; desse modo, não há identificação dos seus nomes nos textos por eles produzidos, no decorrer deste trabalho, bem como em situações subsequentes.

4.3 A delimitação do *corpus* de análise

A princípio, tínhamos o intuito de delimitar o *corpus* do nosso trabalho em 20 (vinte) textos, correspondentes ao número total de alunos que se dispuseram a participar da pesquisa. Entretanto, dentre esses discentes apenas 10 (dez) participaram da produção inicial da sequência didática, pois essa produção foi desenvolvida através de aulas remotas, devido ao momento de pandemia que estamos vivenciando. Esse motivo nos levou a restringir o nosso *corpus* a 10 (dez) resenhas.

4.4 A proposta didática

A nossa proposta de intervenção é fundamentada de acordo com o procedimento das Sequências Didáticas idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), que tem como propósito: “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Fica evidente que a concepção adotada no processo ensino e aprendizagem da língua deve ser subsidiada pela dimensão interacional, e conseqüentemente o seu uso precisa ser apropriado a determinada situação sociocomunicativa.

De acordo com os autores citados, a aplicação das sequências didáticas deve ser realizada levando-se em consideração as seguintes etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final. Toda essa sequência é organizada em atividades sistematizadas.

Para efetuarmos a nossa pesquisa, que foi realizada de forma remota, através das aulas *online*, fizemos uso do aplicativo *WhatsApp*, que é uma plataforma de mensagens instantâneas; tal medida foi necessária devido ao período de pandemia que estamos vivenciando, causado pelo novo coronavírus. Nesse primeiro momento, seguimos as seguintes etapas: apresentação da situação inicial e produção inicial, seguida da elaboração de uma proposta de trabalho.

Para a realização desta proposta didática, os alunos foram estimulados e orientados a conhecer as características do gênero resenha e a ter mais contato com o referido gênero, através de leituras e atividades aplicadas nesse processo, para que fossem levados a se apropriar de conhecimentos linguísticos, das peculiaridades do gênero e do desenvolvimento de ações como: descrever, argumentar e apresentar ponto de vista que são próprios ao gênero em estudo.

4.4.1 Apresentação da situação inicial

1º Encontro

Iniciamos essa primeira etapa apresentando aos alunos o projeto comunicativo que lhes seria proposto. Esclarecemos, então, que eles iriam participar de um trabalho centralizado na escrita e enfatizamos o quão importante seria a participação de cada um deles no processo, cuja proposta era a produção de uma resenha baseada em um filme de animação, cuja temática seria a inclusão de pessoas deficientes no meio social e escolar.

Em seguida, reforçamos, de forma breve, a definição de gêneros discursivos/textuais, evidenciamos que eles existem de forma diversificada e que nós os produzimos nas variadas situações de interação em que estamos inseridos cotidianamente. Para ilustrar as afirmações mencionadas e as experiências efetivas de utilização da linguagem por parte dos próprios alunos, mencionamos alguns exemplos de gêneros, como: crônica, poema, bilhete, reportagem, receita de médico ou culinária, entre outros. Logo depois, exibimos a resenha do filme de animação “Vida Maria”, presente no anexo G, página 213. Solicitamos, então, que os discentes analisassem o referido texto e tentassem identificar a que gênero ele pertencia. Continuando, apresentamos as principais características do gênero que seria trabalhado nas atividades subsequentes.

Na sequência, incentivamos uma discussão, estimulando os alunos para refletirem sobre a função social do gênero textual/ discursivo citado. Após essa reflexão, os alunos responderam, de forma individual, aos seguintes questionamentos: 1) O que é uma resenha e para que ela serve? 2) Qual foi o objetivo da resenha que lemos, isto é, por que ela foi escrita? 3) Quem é o autor da resenha? 4) Como foi realizada a descrição da resenha? 5) O filme resenhado apresentou uma análise? 6) O autor apresentou recomendação ou não do filme? 7) Após a leitura e análise da resenha, vocês ficaram interessados para assistir ao filme de animação “Vida Maria”? As questões propostas, portanto, reportavam, entre outros aspectos, às condições de produção do gênero.

As respostas foram socializadas de forma escrita, pois o trabalho está sendo realizado de forma remota, conforme já mencionamos; no entanto, as intervenções foram realizadas sempre que consideramos necessárias, com o intuito de direcionar caminhos que os alunos possivelmente não observaram e conceitos ou características que eles ainda não dominavam.

Retomamos a resenha Vida Maria, que retrata a temática sobre a desvalorização do processo de alfabetização para meninas no interior do sertão nordestino. Após a leitura da resenha, solicitamos que os alunos a dissociassem, de maneira a identificar as partes que a constituíam, levando-os a reconhecer os elementos constitutivos próprios do gênero em estudo.

Iniciamos pelo conteúdo temático, na perspectiva bakhtiniana, e indagamos aos discentes do que tratava o texto, ou seja, o que ele quis remeter e/ou realizar através de uma ação linguística. Em seguida, solicitamos que os alunos apontassem qual era o assunto da resenha, identificando o parágrafo em que ele aparecia. Também verificaram os argumentos e/ou análise realizada pelo resenhista da obra. Observaram ainda que, em uma resenha, o autor recorre a outras vozes para fundamentar e sustentar a análise feita sobre a obra.

No que se refere ao estilo verbal, que está indiscutivelmente associado ao conteúdo temático e à construção composicional, e que não se reporta unicamente à questão formal da língua, mas inclui o seu sentido e a maneira pela qual se utiliza a língua, solicitamos que os alunos identificassem o autor da resenha e observassem quem são os interlocutores desse texto. Questionamos se a linguagem utilizada na resenha era formal ou informal e por que o resenhista preferiu esse tipo de variante e não o outro. Os discentes expuseram algumas suposições e chegaram à conclusão

de que a linguagem era bem apresentada porque era direcionada a um interlocutor, cuja anuência o escritor objetivava conseguir, a fim de aguçar o interesse em assistir à animação.

Quanto à construção composicional, requisitamos que os discentes analisassem a resenha em estudo, verificando como ela se organiza, e apontassem quais as características relacionadas à estrutura que ela apresentava.

É importante ressaltar que, devido à pandemia causada pela novo coronavírus (covid-19), as aulas estão sendo ministradas através de videoaulas, gravadas no programa OBS, e encaminhadas para os alunos através do aplicativo de WhatsApp, no grupo formado para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

2º Encontro

No segundo encontro, retomamos brevemente os pontos referentes ao gênero resenha debatidos no encontro anterior: conteúdo temático, estrutura composicional, linguagem, contexto de produção, sempre levando em consideração a dimensão sociodiscursiva do gênero. Em seguida, partimos para a exibição do filme de animação “Vida Maria”.

Após a exibição do referido filme, os alunos teceram comentários sobre o mesmo e debateram acerca do tema apresentado, expondo seu ponto de vista, argumentos e contra-argumentos sobre a temática abordada.

3º Encontro

Nesse encontro, através de uma aula gravada, foi explanado para os discentes que eles iriam assistir ao filme Cordas (animação), que está disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=zsOTJFWAXGA>>. Após a exibição do filme, os alunos socializaram quais foram as primeiras impressões sobre o filme, e, em seguida, foi apresentada aos educandos uma atividade de leitura e análise do filme, presente no anexo H, página 218, que iria subsidiar o processo de escrita da resenha. A exibição do filme e a atividade de leitura foram enviados através do grupo de WhatsApp.

Na sequência, a professora abriu uma sala virtual no próprio aplicativo do WhatsApp, e realizou junto com os alunos a leitura da atividade, esclarecendo

algumas dúvidas e questionamentos levantados pelos alunos sobre o roteiro de leitura. Após essa breve discussão com os discentes, eles socializaram a atividade que foi respondida e analisada.

Essa atividade de leitura foi elaborada para que os alunos, mais uma vez, pudessem identificar e analisar as funções próprias do gênero estudado, seus elementos constitutivos e enunciativos.

Concluído esse estudo, foi exposto para os alunos um roteiro da resenha, que seria um direcionamento para a produção textual, a partir do filme (animação) “Cordas” que foi exibido. Ao efetuar a leitura do roteiro, alguns discentes fizeram indagações, com o intuito de compreender e assimilar o que estava sendo apresentado e proposto.

Objetivamos, com as atividades desenvolvidas, propiciar um suporte preliminar aos discentes para a sua produção inicial, que aconteceu na próxima etapa.

4.4.2 Produção inicial

Esta etapa, como todas as outras, foi aplicada de forma remota, através do aplicativo de WhatsApp, pois as aulas presenciais estão suspensas, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19). Então os alunos produziram, em casa, o primeiro texto, ou seja, o gênero textual resenha, sobre o filme de animação “Cordas”, que aborda a inclusão social de pessoas com deficiência.

Cerca de 17 (dezessete) alunos participaram da aula remota, mas apenas 10 (dez) discentes realizaram a produção inicial (de forma manuscrita), e deram a devolutiva através de registros fotográficos, via grupo de WhatsApp. Esses registros foram todos digitalizados e efetuadas as transcrições na íntegra.

A partir dessa produção textual, constatamos o conhecimento que os alunos tinham sobre o gênero textual resenha, obtidos prévia e posteriormente às explicações e direcionamentos que abordamos no decorrer dos encontros relatados.

Finalizando a apresentação dos aspectos metodológicos e com base na primeira produção, foi possível identificar não só as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também o conhecimento que já tinham sobre o gênero. Assim, o próximo capítulo apresenta a análise da produção inicial e a proposta do Caderno Pedagógico para o trabalho com o gênero resenha na educação básica.

5 ANÁLISE DA DIAGNOSE INICIAL E A PROPOSTA DO CADERNO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, abordamos a análise dos dados da produção inicial dos alunos com suas respectivas transcrições, feitas de forma integral ou parcial, conforme o problema avaliado. Em seguida, apresentamos a proposta dos módulos que compõem o Caderno Pedagógico.

5.1 Análise dos dados

Ao realizar a diagnose inicial, a identificação dos fragmentos dá-se com a sigla PI (Produção Inicial), acompanhada de uma ordem numérica de 1 a 10 (total de participantes da intervenção); vale salientar que, ao realizarmos as transcrições dos textos, preservamos fielmente a escrita original dos alunos. Enfatizamos que, embora tenhamos encontrado nos trechos selecionados problemas de natureza diferente, centralizamos nossa análise nos mais significativos.

É importante ressaltar que, ao realizarmos essa análise, fundamentamo-nos, conforme já evidenciamos, nos estudos de Bakhtin (2011, [1972]) sobre os gêneros discursivos. Desse modo, tentamos verificar o conhecimento que os discentes tinham a respeito dos elementos constitutivos do gênero em estudo, como: o conteúdo temático, que equivale ao tema sobre o qual o gênero versa; a estrutura composicional, que diz respeito à forma de organização do texto; o estilo, relacionado às marcas e recursos linguísticos. O autor ainda propõe uma concepção interativa da linguagem, a partir da qual focamos o contexto de produção e recepção dos textos.

Em conformidade com esse enfoque teórico, embasamo-nos na concepção de Antunes (2006, p. 171), que diz: “A língua não é apenas uma questão de gramática. É uma forma de atuação social.” Nessa visão, certificamos, ainda de acordo com a autora, os seguintes conhecimentos, apontados como essenciais para a prática da escrita: os elementos linguísticos, que equivalem ao léxico e à gramática; os elementos de textualização, referentes às propriedades do texto e a todos os métodos e estratégias de construção da sequência do mesmo; componentes da situação em que o texto ocorre, ou seja, o estudo pragmático do texto.

Ressaltamos que a avaliação dos textos não priorizou a procura de “erros”, considerando que o nosso objetivo não é indicar os lapsos dos alunos, mas detectar

as dificuldades que os mesmos expressaram na produção do texto, e buscar subsídios para superá-las. Realizado esse reconhecimento, a próxima etapa será a produção da proposta didática.

Especificado e explicitado os princípios norteadores da nossa investigação, realizamos a análise das primeiras produções textuais.

5.1.1 Aspectos característicos do gênero – Estrutura

Ao analisar os textos referentes à produção inicial dos nossos discentes, verificamos que eles demonstraram dificuldades no que se refere à estrutura do gênero resenha, e apresentaram os seguintes problemas relacionados aos elementos que compõem o gênero em estudo: autor, descrição, análise da obra e recomendação ou não da obra.

No quadro abaixo, transcrevemos a introdução dos textos, a fim de examinar os seus elementos constitutivos, verificando, sobretudo, a primeira dificuldade dos alunos: contextualizar a descrição da obra.

QUADRO 3 – Descrição – Produção Inicial (continua)

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DA INTRODUÇÃO (CONTEXTUALIZAÇÃO DA DESCRIÇÃO DA OBRA)
PI1	“O filme fala de uma grande amizade, muito sincera e incrível de duas crianças, o menino ele era especial, ele tinha acabado de chegar no orfanato, a menina Maria com a sua Humildade forma de ser, foi até lá onde ele estava e ela começou a falar com ele, ela vil que ele não podia falar e se mexer.”
PI2	“O filme foi feito pelo diretor Pedro Solís García que fez o filme inspirado na relação de amor e carinho construída entre os filhos do proprio autor. a filha dele Alezandra tem uma ligação especial com o irmão, Nicolas que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes...”
PI3	“O autor quis mostrar na obra que todo mundo é igual independente se tiver deficiência ou não e que todo deve ser tratado com carinho e respeito.”
PI4	“O filme “Cordas” conta uma história um pouco quanto triste, que conta sobre uma garotinha e um garoto deficiente.”
PI5	“A história é de duas crianças, uma menina e um menino. Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amiga chamada (Maria) uma menina doce pura de sentimentos bons. O menino não podia falar, não tinha movimentos nos braços nem nas pernas e por isso não podia brincar com Maria, mais isso não foi um obstaculo para maria, ela amarrou cordas em seus braços e pernas e cada movimento que ela fazia o menino também fazia.”
	“Bom é uma história de duas crianças tem um menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele brincar e

PI6	conversar dentro de suas limitações, mais sem ignora-la ela sempre estava impenhada ajuda ele com simples corda...”
PI7	“A relação de Amizade entre a pequena Maria e seu colega de orfanato Nicolás, portador de paralisia cerebral é o fio condutor do curta-metragem espanhol cuerdas, vencedor do prêmio Gaya 2014, na categoria “Melhor Curta metragem de Animação.”
PI8	“Ela conta a história de amizade entre duas crianças muito especiais, o filme também retrata os valores e sonhos.”
PI9	“A história começa com uma mãe que não tem dinheiro e precisa deixar seu filho no orfanato. Uma menina chamada Maria estava passando pelo corredor quando ouviu a conversa e então lá foi ver o que era. quando botou a cabeça na porta viu um menino deficiente mas só que a dona do Orfanato viu Maria mandou ela ir brincar com as outras crianças”.
QUADRO 3 – Descrição – Produção inicial (conclusão)	
PI10	“Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na parte da apresentação, é exposto o conjunto de propriedades do objeto em análise, isto é, se expõe uma visão geral, ou seja, a descrição do que está sendo resenhado. Constatamos, porém, que dentre as introduções avaliadas, nem todas apresentam essa descrição.

Os textos PI1, PI5, PI7 e PI8 apresentam uma sucinta descrição, sem aprofundamento na exposição da situação; deveriam ter mostrado de forma mais clara e específica o tema que estava sendo abordado, como aconteceu a história, em qual local se passou, deveria ter utilizado a adjetivação para caracterizar os personagens, trazendo mais riqueza de detalhes. Assim, desperta-se a atenção do leitor e se contextualiza história.

O texto PI2 faz a introdução da resenha falando sobre o autor e trazendo informação sobre o porquê do surgimento do filme, se detendo em especificar de forma objetiva a ligação entre os personagens e demonstrando brevemente as condições físicas do menino Nicolás, que compõe o enredo. De acordo com os elementos estruturais que constituem a resenha, o discente iniciou de maneira apropriada o texto, pois evidencia dados referentes ao autor; entretanto, deveria ter apresentado informações mais consistentes.

Já em PI3 e PI4, os alunos iniciam as suas resenhas expondo seus pontos de vista com relação à história, afirmando que independentemente de condição física nós somos iguais e que consideraram a história triste. Salientamos que esse tipo de introdução não é adequado, pois os posicionamentos devem ser mencionados na

análise da obra, momento em que se colocam os pontos positivos e/ou negativos, pois trata-se do parecer de quem está produzindo a resenha.

Os textos PI6, PI9 e PI10 utilizaram um pequeno resumo para introduzir a resenha, com isso percebemos que os alunos não conseguiram fazer a distinção entre descrever e resumir a obra. Fica evidente que os discentes não compreenderam que o ideal é que nos primeiros parágrafos se faça a descrição da obra, com o intuito de contextualizar e apresentar particularidades que são importantes na história. Dessa forma, não é apropriado iniciar uma resenha com um resumo, ainda mais sem ter propriedade do assunto abordado.

Observamos ainda, dando sequência à análise das produções referente aos elementos estruturais, que os textos PI2, PI3, PI4, PI7 e PI10 apenas citam o nome do diretor e roteirista do filme, que é Pedro Solís García, mas não trazem informações próprias e relevantes, como também não apresentam especificações sobre a ficha técnica do filme de animação “Cordas”.

No que se refere à análise e avaliação da obra resenhada, em dois textos os alunos conseguem desenvolver superficialmente essa apreciação. Podemos citar o texto PI4: “O autor mostra as 2 vocações que são verdade no mundo real, onde a maioria das crianças acham e tem preconceito com o garoto, já a menina gosta dele e vai tentar brincar e ajudar a ele a voltar a andar. O filme mostra o que acontece e o que nós poderíamos fazer na escola, na sala onde acontece essa história” (*sic*). E o texto PI8 diz: “Esse vídeo traz uma lição da vida mostrando que as diferenças não, mudam nada, diante dos sentimentos, e pessoas com deficiência devem ser tratadas com respeito e carinho da mesma forma que tratamos os outros” (*sic*). Podemos perceber nitidamente que esses trechos não apresentam apreciação sobre a obra.

Dando continuidade, ressaltamos que o elemento recomendação da obra foi evidenciado no texto PI3: “A história é muito interessante e emocionante. Eu recomendo o filme achei a obra bem elaborada” (*sic*), e no texto PI4: “A história é recomendada porque dar uma lição de moral nas personagens que tem preconceito, porque a história nos sentimentos da gente!” (*sic*). Os demais alunos, por sua vez, em nenhum momento mencionaram recomendação ou não da obra. Essa é uma característica que é imprescindível na conclusão do texto, porque é nessa parte que o resenhista demonstra o seu parecer final.

As constatações que realizamos até esse momento permitem-nos concluir que os alunos, ao produzirem os textos, apresentaram muitas dificuldades para contemplar os elementos estruturais do gênero textual resenha.

No próximo quadro, transcreveremos trechos que compõem os termos de conteúdo, que consistem na verificação de alguns problemas que apontamos nos textos.

5.1.2 Aspectos característicos do gênero - Termos de conteúdo

QUADRO 4 – Termos de Conteúdo – Produção Inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DOS TERMOS DE CONTEÚDO (Resumo da obra principal, Ponto de vista, Argumentos favoráveis ou contrários, Informações coerentes ou não)
PI1	“[...] Maria após dias ela sentia muito prazer e lhe ajudar, então ela começou ajudar ele a fazer as coisas, mas depois ele ficou doente e maria ficou com ele na sala de aula já que não podia sair, então ela botou uma música e começou a dançar, pegou ele pelo braço, e dançou lentamente com ele [...].”
PI2	“[...] Nicolas que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes e ele mostra no final também como e a vida de pessoas deficientes e ele mostra que o lugar e um orfanato e la a menina cria um laço de amizade com ele e as outras crianças não entendiam e ela não entendiam o porque ele era assim e ela tentava fazer ele andar e elaborou o filme na verdade na vida de seus filhos e é um filme ótimo.
PI3	“Bem... a história é de um menino deficiente que ninguém quer conversar com ele, nem brincar, só maria que gosta muito dele, só que infelizmente ele morre e ele fica muito triste pois se apegou a ele. Achei o filme muito emocionante.”
PI4	“O filme é muito bom, para poder dar essa lição em muita gente, e o maior inesperado e triste acontece é que o garoto deficiente morre.”
PI5	“O autor quis mostrar no meu ponto de vista que, a vida é um sopro devemos perdoar, amar enquanto estamos aqui, mas também que existe pessoas boas no mundo.”
PI7	“A história escrita e dirigida por Pedro Solís garcía, é inspirado na relação de Amor e carinho construída entre os filhos do próprio diretor: a filha, Alijandraa, tem uma ligação especial com o irmão Nicolás, que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar.”
PI8	“Esse vídeo trás uma lição da vida mostrando que as diferenças não, mudam nada, diante dos sentimentos, e pessoas com deficiência devem ser tratadas com respeito e carinho da mesma forma que tratamos os outros.”
PI9	“[...] Uma menina chamada Maria estava passando pelo corredor quando ouviu a conversa e então lá foi ver o que era. quando botou a cabeça na porta viu um menino deficiente mas só que a dona do Orfanato viu Maria mandou ela ir brincar com as outras crianças.”

	“Então a professora chegou na classe de aula com o garoto Deficiente a professora botou ele atrás de Maria [...]”
PI10	“É uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las. ela sempre estava impenhada ajuda ele com uma simples corda ela fez seus últimos dias muitos bons, fez ele brincar mais infelizmente ele se foi, mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças a não ter preconceito com ninguém.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quando produzimos uma resenha, devemos levar em consideração os termos de conteúdo, que consistem em: elaborar o resumo da obra principal, expor ponto de vista, apresentar argumentos favoráveis ou contrários e expressar coerência nas informações. Percebemos que os nossos alunos, ao produzirem os textos, apresentaram dificuldades em contemplar esses aspectos, principalmente no que se refere à utilização de argumentos, que são fundamentais na busca do convencimento ou não do leitor, o que pode ser feito pela polifonia: a incorporação de outras vozes ao nosso texto, as quais, de acordo com Rodrigues (2005), recebem diferentes avaliações.

De acordo com esse ponto de vista, é imprescindível que tenhamos domínio do conteúdo sobre o qual discutiremos, do contrário teremos dificuldades para expor o assunto abordado. A análise dos textos dos alunos aponta-nos que eles não conseguiram empregar os argumentos e contra-argumentos, efetivamente, para alicerçar suas opiniões, promovendo a adesão do leitor a elas.

Isso resultou em textos prolixos e pouco proficientes, como podemos constatar no trecho da seguinte produção: PI3 – “Bem... a história é de um menino deficiente que ninguém quer conversar com ele, nem brincar, só Maria que gosta muito dele [...]” (*sic*). O aluno apenas menciona que, por causa da deficiência do menino, os demais não se aproximam dele, com exceção de uma única colega, porém não defende com veemência um posicionamento pautado em fundamentação.

Situação parecida pode ser encontrada no texto PI8, no qual o aluno apenas expõe um breve posicionamento no que se refere ao ensinamento que o filme nos transmite: “Esse vídeo trás uma lição da vida mostrando que as diferenças não, mudam nada, diante dos sentimentos, e pessoas com deficiência devem ser tratadas com respeito e carinho da mesma forma que tratamos os outros” (*sic*). Percebemos

que esse aluno captou a mensagem transmitida na animação, mas não foi capaz de utilizar os argumentos necessários e adequados para sustentar o seu parecer.

Enfatizamos que as resenhas foram escritas de forma muito concisa e não indicaram alguns elementos que são muito pertinentes, como: não apresentaram relatos nem trechos da obra ou recortes sobre os personagens; não relataram como a história aconteceu e onde se passou, não mostraram o resumo da história, que é de suma importância, ou seja, as partes que constituem a narrativa não foram recuperadas.

Podemos citar o texto PI4, que qualifica o vídeo apresentado como uma história triste, sobre uma garotinha e um garoto deficiente, enquanto o texto PI7 menciona apenas o nome dos personagens; diante disso, observamos que os (as) alunos (as) poderiam ter trazido detalhes sobre os personagens, no que se refere às características pessoais, físicas, psicológicas, emocionais, dentre outras.

A produção PI7 inicia o texto tratando sobre a relação de amizade entre Maria e seu colega Nicolás, portador de paralisia cerebral, que é o fio condutor do curta-metragem, mas não delinea os aspectos que desencadearam essa ligação entre os personagens, o motivo pelo qual essa menina sentiu a necessidade de se aproximar daquele novato, que apresentava uma condição tão limitada e que estava chegando a um local totalmente desconhecido, onde experimentou exclusão. Também não mencionou quais atitudes a menina tomou para tentar incluí-lo naquele ambiente que se mostrou tão excludente. Esses aspectos deveriam ter sido expostos para o leitor.

De acordo com os termos de conteúdo, alguns textos apresentaram apenas um sucinto resumo da obra principal, como verificamos no texto PI1: “O filme fala de uma grande amizade, muito sincera e incrível de duas crianças, o menino ele era especial, ele tinha acabado de chegar no orfanato, a menina Maria com a sua Humildade forma de ser, foi até lá onde ele estava e ela começou a falar com ele, ela viu que ele não podia falar e se mexer [...]” (*sic*). Detectamos que esse texto poderia ter evidenciado de maneira mais consistente as minúcias que permeiam o início, o desenvolvimento e a conclusão da história, pois desta forma estaria retomando toda a trajetória dos personagens e dos acontecimentos.

Identificamos problema semelhante no texto PI10: “Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar, dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las [...]” (*sic*). O aluno compreendeu e tem consciência dos problemas vivenciados pelos personagens, das

limitações, e o que a menina deveria ter realizado para ajudar o menino Nicolás; entretanto, não apresentou essas informações resgatando detalhes, para provocar a compreensão de quem está lendo o texto. Ainda no âmbito dessa análise, destacamos que o texto PI9 focou a sua produção apenas no resumo do enredo, não dando atenção a outros aspectos que são essenciais no desenvolvimento de uma resenha.

Tivemos também textos que discorreram apenas sobre o ponto de vista de forma superficial, sem se deter a um aprofundamento e abrangência das informações para validar a sua posição, como em PI3: “Achei o filme muito emocionante, e o autor organizou o filme começando com a introdução, conflito e depois o clímax”. Em PI4: “O filme é muito bom, para poder dar essa lição em muita gente, e o maior inesperado e triste acontece é que o garoto deficiente morre.!” (*sic*). Os textos foram sistematizados de maneira a não contemplar argumentos que sustentam ou refutam a opinião do aluno autor.

A produção de PI5 contempla um breve resumo e ponto de vista sobre o assunto em questão: “A história é de duas crianças, uma menina e um menino. Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amiga chamada (Maria) uma menina doce pura de sentimentos bons. O menino não podia falar, não tinha movimentos nos braços nem nas pernas e por isso não podia brincar com Maria, mais isso não foi um obstáculo para Maria, ela amarrou cordas em braços e pernas e cada movimento o que ela fazia o menino também fazia” (*sic*). Nesse resumo, o aluno deveria ter contado de forma detalhada como se deu o desenvolvimento do enredo, mencionado o nome dos personagens com suas respectivas características, e não ter se detido apenas na deficiência do menino. E com relação ao ponto de vista, ele fez a seguinte citação: “O autor quis mostrar no meu ponto de vista que a vida é um sopro devemos perdoar, amar enquanto estamos aqui, mais também que ainda existe pessoas boas no mundo” (*sic*). Foi uma apreciação que apresenta muita restrição e não expõe argumentos que possam envolver e provocar efeito no leitor.

Constatamos, no diagnóstico da primeira produção dos discentes pesquisados, que as poucas e limitadas apreciações foram embasadas, sobretudo, em discursos do senso comum. Salientamos, portanto, que os alunos deixaram transparecer, nas suas produções, que não tinham o conhecimento prévio necessário sobre o assunto abordado, o que causou insuficiência nas colocações dos argumentos.

Corrobora essa afirmativa a ocorrência de que as dez resenhas (PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9 e PI10) apresentaram deficiência nos argumentos. Isso

demonstra que os discentes detinham restrito conhecimento sobre o conteúdo, o que conseqüentemente se reflete em argumentos que não requerem informações pautadas em pesquisas, vozes de autoridades no assunto em questão, dentre outros.

Consideramos que os discentes usaram argumentos com um domínio limitado a respeito de um assunto que está bastante presente na contemporaneidade, e sobre o qual encontramos vários estudos, pesquisas e vozes de especialistas, de modo que os alunos poderiam valer-se de distintas estratégias argumentativas, a exemplo do argumento por autoridade e do argumento de provas concretas, que recorrem a fatos históricos e dados estatísticos.

5.1.3 Aspectos característicos do gênero – Estilo linguístico

O conteúdo temático torna-se compreensível a partir da composição e do estilo do texto. Esses aspectos abrangem as escolhas linguísticas realizadas para expressar o que queremos e reproduzir o sentido almejado, ou seja, engloba o vocabulário escolhido, a sintaxe, o registro linguístico, entre outros aspectos gramaticais. Enfatizamos, ainda, que existe outra maneira de o autor exteriorizar o seu parecer em relação ao que está sendo mencionado no texto: o uso de modalizadores.

No que se refere à modalização, a maioria dos textos não apresentaram modalizadores. Das dez produções iniciais realizadas pelos alunos, apenas três fizeram uso dessas expressões que imprimem ponto de vista sobre o texto, como podemos constatar a seguir; PI3: “Achei o filme muito interessante [...]”; em PI4: “O filme é muito bom [...]” e PI5: “O autor quis mostrar no meu ponto de vista que, a vida é um sopro [...]” (*sic*). Nos trechos mencionados percebemos que existe uma modalização avaliativa, a qual, de acordo com Nascimento (2005), consente observar como o locutor emite um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional.

Verificamos também que os educandos não utilizaram de forma satisfatória os operadores como elementos de coesão, e em alguns casos esta ficou comprometida. Sabemos que um texto é coeso quando as suas partes não estão soltas, mas conectadas, favorecendo a continuidade discursiva. Conforme Antunes (2005), a coesão permite que o texto tenha encadeamento, garantindo o seu sentido e compreensão.

Na produção inicial do nosso *corpus*, detectamos alguns problemas referentes aos mecanismos linguísticos que possibilitam a coesão textual. Inicialmente, podemos revelar que essa dificuldade surge em alguns trechos nos quais acontece a recorrência sistemática de determinadas palavras, sem haver a permuta por outras. Percebemos, no texto PI5, a aplicação repetitiva das palavras menino, menina e Maria, que deveriam ter sido trocadas por pronomes ou por sinônimos. Destacamos o seguinte exemplo: “A história é de duas crianças, uma menina e um menino. Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amiga chamada (Maria) uma menina doce pura de sentimentos bons. O menino não podia falar, não tinha movimentos nos braços nem nas pernas e por isso não podia brincar com Maria, mais isso não foi um obstáculo para Maria, ela amarrou cordas em seus braços e pernas e cada movimento que ela fazia o menino também fazia” (*sic*).

Outra dificuldade com que nos deparamos foi o estabelecimento de mecanismo coesivo através da remissão. Apresenta esse problema o enunciado a seguir, retirado do texto PI6: “Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele brincar e conversar dentro de suas limitações [...]” (*sic*). Aqui a forma pronominal “lo” poderia ter sido utilizada junto ao verbo “ajudar”, para retomar a palavra “menino”. A mesma análise é pertinente ao trecho do texto PI10: “Ela sempre estava impenhada ajuda ele” (*sic*).

De acordo com Antunes (2005, p. 140), as conjunções são elementos que concedem “a sequencialização de diferentes porções de texto”, compreendendo uma coesão por conexão. Com base nessa definição, verificamos que o texto PI4 apresenta o emprego inadequado do conectivo “que”, já que no lugar dele deveria ter sido utilizada a conjunção pois, com sentido de explicação: “O filme ‘Cordas’ conta uma história um pouco quanto triste, que conta sobre uma garotinha e um garoto deficiente” (*sic*).

No contexto dessa discussão, apontamos que os textos PI1, PI6, PI9 e PI10, apresentaram uma dúvida muito frequente entre a palavra “mas” (conjunção) e a palavra “mais” (advérbio de intensidade). A título de exemplificação, destacamos o texto PI6: “Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dela ajuda ele brincar e conversar dentro de suas limitações, mais sem ignora-la ela sempre estava impenhada ajuda ele com um simples corda ela fez seus últimos dias bons, fez ele brincar mais infelizmente ele se foi mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças e não

ter mais preconceito com ninguém” (*sic*). Conforme o trecho citado, ficou explícito que houve a utilização indevida da forma “mais”, em um enunciado cuja relação de sentido era de adversidade.

Todavia, se ampliarmos a nossa análise, iremos constatar que não ocorreu problema de sentido, portanto, de coesão. Na verdade, o discente apresentou uma dificuldade para redigir a palavra adequada, porque as duas, “mas” e “mais”, são proferidas da mesma maneira.

Para elucidar a nossa análise, mencionamos Bagno:

Em muitas variedades do PB, ocorre uma ditongação das vogais tônicas finais (palavras oxítonas) quando seguidas de [s]. [...] Com isso, pares de palavras como, mas/mais, paz/pais, etc. só diferem na grafia, uma vez que têm a mesma pronúncia. Daí a frequente hesitação de muitas pessoas na hora de escrever “mas” ou “mais”. (BAGNO, 2011, p. 317).

Constatamos que todos os textos da produção inicial devem ampliar a utilização de palavras que, como as conjunções, colaboram para sistematizar a apresentação de argumentos e indicar a direção discursiva do texto, e, nessa perspectiva, vão direcionando os argumentos para o posicionamento defendido pelo autor.

Temos que salientar que o texto PI2 repetiu várias vezes, no mesmo trecho, o operador que indica soma: “[...] Nicolas que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes e ele mostra no final também como e a vida de pessoas deficientes e ele mostra que o lugar e um orfanato e la a menina cria um laço de amizade com ele e as outras crianças não entendiam e ela não entendiam o porque ele era assim e ela tentava fazer ele andar e elaborou o filme na verdade na vida de seus filhos e [...]”(*sic*). O operador “e” foi empregado várias vezes de forma inadequada, pois deveria ter sido substituído por outros operadores que dariam sentido ao texto.

No texto de PI3, foi empregado a forma “por que”, que deve ser utilizada em perguntas, no lugar de “porque”, operador que indica explicação, como podemos observar no trecho a seguir: “Sobre o autor o nome dele é Pedro Solís Garcia e sobre a obra achei um pouco triste por que o menino morre no final” (*sic*). Já o texto PI1 empregou tal operador de forma inversa ao exposto no trecho anterior: “Mas porque um corda?” (*sic*). Isso ocorre porque muitos alunos não sabem diferenciar quando empregar os variados tipos de porquê e as suas funções.

Como já foi confirmado, muitos textos apresentam inadequações quanto ao emprego das marcas argumentativas linguísticas, portanto os modalizadores e operadores precisam ser trabalhados de forma efetiva, para que os discentes os utilizem de forma correta nas mais diversas situações. É necessário ampliar o conhecimento dos alunos com relação às marcas modalizadoras e operadores, a fim de possibilitar que palavras e expressões valorativas, como também os elementos coesivos, sejam agregados ao texto. Existe ainda a necessidade de inserir advérbios e locuções adverbiais. Enfim, o gênero estudado e o assunto abordado viabilizam de maneira intensa o emprego de palavras e expressões modalizadoras. Não esquecendo que é essencial se utilizar os operadores de forma adequada, para a coesão não ficar comprometida.

Na próxima seção, iremos realizar uma abordagem sobre as dificuldades referentes à norma culta.

5.1.4 Norma culta – Ortografia

Nas primeiras produções dos alunos identificamos trechos com problemas relacionados à grafia correta das palavras, à concordância nominal, ao uso correto das locuções verbais, conforme se pode ver no quadro a seguir:

QUADRO 5 – Norma culta – Ortografia – Produção Inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA PRODUÇÃO INICIAL
PI1	“[...] a menina Maria com sua Humildade forma de ser foi até lá onde ele estava e ela começou a falar com ele, ela vil que ele não podia falar e se mexer.
PI2	“[...] mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes e ele mostra no final tambén como e a vida de pessoas deficientes [...]”
PI3	“O filme acontece em um orfanato, onde as crianças, a diretora, maria e o menino participam da história.” “[...] só Maria que gosta muito dele, só que infelizmente ele morre no final [...]”
PI5	“[...]Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amiga chamada Maria.” “[...] O menino não podia falar, não tinha movimentos nos braços [...]”
PI6	“É uma história de duas criança tem o menino deficiente [...]”
PI7	“A relação de Amizade entre a pequena Maris e seu colega de orfanato Nicolás [...]” “[...] vencedor do premio Gaya 2014 [...]”
PI8	“Esse vídeo trás uma lição [...]”

	“[...] Maria um dos personagens o tempo todo tenta esta junto ao Nicolas [...]”
PI9	“Mas quando a professora foi dá aula [...]” “Pular corda – Levantava a porta e colocava o carinho do menino [...]”
PI10	“[...] ela sempre estava impenhada [...]”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nas primeiras produções, observamos que alguns discentes ainda desenvolvem uma escrita de principiante; por algum motivo, na nossa pesquisa, eles não desempenharam uma produção compatível com sua idade/série, pois alguns textos parecem ter sido escritos por uma criança em fase de aquisição da escrita, que não conhece e/ou domina a correta grafia das palavras. Foi notória a falta de conhecimento sobre as regras ortográficas elementares, como nos trechos a seguir: PI1 – Humildade; PI2 – varias, também; PI3 – maria, infelizmente; PI5 braços; PI7 – Amizade, premio.

Nos textos em análise também nos deparamos com erros de concordância nominal, em que o artigo e o numeral não estão concordando com o substantivo, conforme podemos contatar nas seguintes passagens: PI5 – “um grande amiga”; PI6 – “ duas criança”.

Os trechos a seguir, retirados dos textos PI8 e PI9, apresentam a locução verbal sendo empregada de forma inadequada, como: “tenta esta”; “foi dá”; no texto PI8, a palavra “trás” foi utilizada com um sentido que não condiz com o contexto em que está inserido.

A pontuação foi outro aspecto problemático observado nos textos dos alunos. Centralizamos nossa intervenção no uso das vírgulas. No quadro abaixo, encontram-se trechos dos textos com problemas.

QUADRO 6 – Uso dos sinais de pontuação – Produção Inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA PRODUÇÃO INICIAL
PI1	“Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las [...]”
PI2	“[...] Nicolas que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes [...]”
PI3	“Bem a história é de um menino deficiente que ninguém quer conversar com ele, nem brincar, só Maria que gosta muito dele, só que infelizmente ele morre no final e ela fica muito triste pois se apegou a ele.

PI5	“[...] Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amiga chamada Maria uma menina doce pura de sentimentos bons. [...]”
PI6	“Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele brincar e conversar dentro de suas limitações mais sem ignora-la ela sempre estava impenhada ajuda ele com um simples corda ela fez seus últimos dias bons mais infelizmente ele se foi mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças e não ter mais preconceito com ninguém.
PI9	“[...] Mas antes da professora botar ele atrás de Maria ela falou que ele era especial e que iria precisar da ajuda de todos mas os meninos do lado do garoto se afastaram e não quiseram saber dele.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nas produções iniciais, observamos que alguns discentes apresentam pouco ou nenhum domínio das principais regras de pontuação e transpõem o texto oral para o escrito sem considerar as condições que permeiam essa última modalidade linguística. Como sinal dessa transposição, deparamo-nos com textos compostos basicamente por “enunciados justapostos, sem marcas de conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as ideias e, frequentemente, sem qualquer sinal de pontuação” (KOCH, 2015, p. 26), a exemplo do PI6, no quadro 4.

Os textos PI2 e PI9 mostram que a vírgula foi usada de maneira imprópria, pois deveria ter sido empregada antes da conjunção adversativa “mas”. E na produção PI3 existe a ausência da vírgula antes da conjunção explicativa “pois”. Essa vírgula deve ser utilizada para ratificar ou explicar algo dito anteriormente.

No texto PI5 não foi empregada a vírgula para separar elementos com a mesma função sintática, isso pode dificultar a leitura e o entendimento. Já em PI1, não foi sinalizada a separação dos termos da oração.

Podemos constatar que a não utilização dos sinais de pontuação de forma correta pode acarretar vários problemas no texto; sendo assim, diante dessas situações, as produções textuais ficariam mais claras se os alunos as reescrevessem.

Portanto, as análises das produções iniciais dos alunos foram realizadas e observamos que esses demonstraram muita dificuldade para escrever de forma apropriada o gênero resenha. Percebemos que os textos não cumpriram o papel da resenha, que tem a função de descrever, apresentar o autor, emitir opinião e criticar, recomendar ou não a obra; assim, constatou-se que os textos não atenderam ao propósito.

Ao finalizarmos essa análise das produções iniciais dos alunos, preparamos uma proposta didática a fim de que pudéssemos contribuir para a solução dos problemas que elencamos e comentamos.

5.2 Proposta – Os Módulos

Reconhecidos os aspectos que devem ser aprimorados na primeira produção dos discentes, organizamos um caderno pedagógico para orientar o trabalho do(a) professor(a) no que se refere à aplicação dos módulos, que foram planejados com atividades que se propunham a direcionar a reescrita dos textos com a intenção de solucionar os problemas e dificuldades apresentadas. Para a execução do primeiro, terceiro e quinto módulos, serão necessários nove encontros (três por módulo), e para o segundo e o quarto módulos precisamos de quatro encontros (dois por módulo); cada encontro corresponde a uma hora-aula de 50 minutos. Os conteúdos evidenciados em cada módulo, assim como as metodologias didático-pedagógicas aplicadas, estão descritas na proposta didática.

Após a análise dos dados e da proposta dos módulos, em continuidade apresentamos o Caderno Pedagógico, que consiste na proposta didática elaborada de produção do gênero, de caráter intervencionista, que traz orientações sobre como desenvolver o passo a passo de uma Sequência Didática.

5.3 O Caderno Pedagógico

Esta seção está destinada a apresentar o Caderno Pedagógico elaborado com vistas à resolução dos problemas encontrados na produção inicial dos alunos de uma turma de 8º ano, de uma escola pública do município de Nova Cruz/RN.

Assim, essa proposta didática tem a finalidade de socializar os conhecimentos sobre atividades de intervenção que foram desenvolvidas a partir do gênero textual/discursivo resenha, como também dialogar com os docentes, a fim de sugerir atividades que irão oferecer subsídios para sanar alguns problemas apresentados no gênero em estudo e no processo de escrita.

O Caderno Pedagógico é composto por um sucinto referencial teórico e pelas atividades que foram aplicadas na apresentação da situação inicial e atividades

propostas, desde a apresentação da situação até a intervenção propriamente dita, nos módulos.

5.3.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação inicial foi pensada com vista a apresentar inicialmente ao aluno o projeto comunicativo do qual este iria participar, enfatizando que tal projeto está centrado no processo de escrita, a partir do gênero textual resenha. Na sequência, mostramos aos discentes a definição de gêneros textuais, com a exposição de alguns exemplos, e centralizamos a discussão sobre o gênero resenha, que será produzido posteriormente.

Reiteramos que as atividades presentes no Caderno Pedagógico para a apresentação da situação inicial foram elaboradas e aplicadas em nossa sala de aula, através de aulas remotas, por meio do grupo de WhatsApp da turma, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19). Tais atividades foram discutidas e explanadas no capítulo anterior.

Chamo a atenção para o fato de que os objetivos dessas atividades eram trabalhar a compreensão sobre os gêneros textuais; reconhecer os aspectos funcionais, as principais características e o contexto de produção do gênero resenha; apresentar e analisar com os alunos um exemplo de resenha e seu respectivo filme de animação. Essas atividades foram distribuídas para serem aplicadas em 06 horas-aula.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) a situação inicial é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Portanto, todos os procedimentos e atividades realizadas na apresentação da situação inicial foram planejadas e postas em prática com o intuito de levar os alunos a adquirir os conhecimentos necessários para realizarem a produção inicial do gênero resenha, a partir de um filme de animação.

5.3.2 Produção inicial

O objetivo da produção inicial, conforme informam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o de conduzir as ações pedagógicas através das produções textuais, as

quais irão auxiliar a expor as dificuldades apresentadas, para que aconteça a intervenção de maneira adequada, no decorrer dos módulos, com a finalidade de fazer com que o discente possa ter êxito ao produzir o gênero em estudo.

No Caderno Pedagógico, mantivemos a proposta da produção inicial, que nós aplicamos de forma remota, isto é, a proposta da produção do gênero textual resenha com base no filme de animação “Cordas”, que pode ser acessado por meio do *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>>.

O professor deve orientar essa produção de maneira que os alunos sejam conduzidos de forma efetiva à produção do gênero resenha, com suas respectivas características, e consigam alcançar o objetivo proposto.

Orientamos no Caderno Pedagógico que o professor deve realizar uma análise nos textos dos seus alunos, tendo em vista a elaboração dos módulos, assim como nós o fizemos, de modo que, se houver necessidade, o docente possa alterar as atividades que propusemos na proposta de intervenção e adaptá-las à realidade de seus discentes. Enfatizamos ainda que outros problemas podem aparecer, que não necessariamente sejam os encontrados nas produções dos nossos alunos.

Assim, a produção inicial é uma etapa muito importante na aplicação da sequência didática, pois é a partir dela que detectamos os conhecimentos adquiridos e as dificuldades expostas.

5.3.3 Módulo I

O Módulo I no Caderno Pedagógico foi pensado para resolver os problemas referentes aos aspectos composicionais da resenha, pois muitos alunos não compreenderam que os elementos que constituem esse gênero são essenciais e precisam estar presentes em suas produções.

Para sanar esses problemas que surgiram na escrita dos alunos, elaboramos duas atividades divididas em 03 (três) horas-aula. A primeira aborda questões voltadas para a leitura e os aspectos composicionais do gênero, a partir da leitura da resenha “A noiva cadáver”.

Essa primeira atividade tem como base as seguintes competências, estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 09), para a leitura de textos:

- a) Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares;
- b) Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, como também a competência produção de texto;
- c) Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BRASIL, 2017, p. 09).

A segunda atividade, que trata da reescrita de um texto produzido por um de nossos discentes, foca nos aspectos composicionais do gênero. Essa atividade de reescrita, bem como as demais sugeridas no Caderno Pedagógico, contemplam as seguintes competências estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 78):

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando 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, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 78).

O professor deve aplicar essas atividades pensando nos aspectos composicionais e na reescrita da parte que constitui esses elementos no gênero textual resenha.

5.3.4 Módulo II

O Módulo II foi elaborado com o intuito de resolver dificuldades referentes ao resumo da obra resenhada, ou seja, à descrição da obra. Esse problema foi recorrente nas produções textuais dos alunos, uma vez que eles deveriam ter resgatado o resumo (descrição) da história, porém muitos textos contemplaram esse aspecto de forma superficial.

Considerando esse problema, elaboramos 02 (duas) atividades que foram aplicadas em 02 horas-aula. A atividade 1 trabalha com a leitura, a identificação e

análise do resumo (descrição) da obra, considerando os aspectos de leitura e escrita, e está amparada na BNCC, contemplando a seguinte habilidade:

Mostrar-se ou tornar-se receptivos a textos que rompem com o seu universo de expectativa, que represente um desafio às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre o gênero e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 74).

A atividade 2 foi voltada para a reescrita de um texto, de forma a contemplar este aspecto que é a descrição da obra resenhada.

5.3.5 Módulo III

O Módulo III foi elaborado com a finalidade de trabalhar os aspectos voltados para a apreciação da obra resenhada. Ressaltamos que os educandos que participaram de nossa investigação apresentaram muitas dificuldades com relação a esse aspecto, na produção inicial.

Assim, para abordar essa problemática, foram pensadas 03 (três) horas-aulas para que as duas atividades propostas sejam postas em prática. A primeira está voltada para a questão da leitura e reconhecimento dos argumentos positivos e/ou negativos referentes ao filme de animação trabalhado, e a segunda atividade aborda a reescrita de um texto, enfatizando a parte relativa à apreciação da obra resenhada. As atividades estão ancoradas na BNCC, nas seguintes habilidades:

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha, etc.), manifestando concordância ou discordância; (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e ou esquemas feitos, com manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. (BRASIL, 2017, p. 163)

Desta forma, as atividades contempladas no respectivo módulo devem priorizar a apreciação da obra resenhada, para que o aluno compreenda, identifique e reescreva esse aspecto, que é tão relevante na escrita do gênero resenha.

5.3.6 Módulo IV

O Módulo IV priorizou os elementos linguísticos, ou seja, os modalizadores e os operadores coesivos que são fundamentais na produção textual, mas que os alunos pesquisados demonstraram, na produção inicial, falta de habilidade para utilizá-los de forma efetiva, ou até mesmo falta de conhecimento.

Para sanar esse problema foram organizadas 02 (duas) atividades distribuídas em 03 horas-aula. A primeira enfatiza questões de identificação e análise dos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão. A segunda atividade prioriza a reescrita de textos de alunos que não utilizaram esses elementos linguísticos. Tais atividades estão embasadas na BNCC, nas habilidades a seguir:

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/ reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de sentido de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão etc.); (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade; (EF89LP16) Analisar modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (BRASIL, 2017, págs. 145, 175, 181).

Portanto, o documento oficial direciona as atividades desse módulo e as conduzem de maneira que contemple os modalizadores e operadores argumentativos.

5.3.7 Módulo V

O Módulo V foi planejado para trabalhar a recomendação ou não da obra, pois alguns alunos pesquisados, na sua produção inicial, deixaram de mencionar esse aspecto que é tão importante no gênero em estudo.

Sugerimos 02 (duas) atividades, divididas em 02 horas-aula. A primeira trabalha a leitura e identificação desse elemento, e a segunda enfatiza a questão da reescrita do texto, a partir da produção do aluno. Essas atividades também estão fundamentadas na BNCC, na habilidade a seguir:

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2017, p.157).

A partir da habilidade mencionada, percebemos que é fundamental planejar atividades amparadas e direcionadas pelos documentos legais que regem a Educação.

5.3.8 Produção final

Essa etapa da sequência didática foi posta no Caderno Pedagógico como o momento em que o discente realizará a reescrita do texto da produção inicial, uma vez que, depois de ter estudado todos os módulos, esse já tem um suporte adequado para produzir o texto final, contemplando todas as características que são próprias do gênero textual resenha.

Reiteramos que todas as atividades elaboradas para a execução dos módulos levam em consideração os elementos caracterizadores do gênero resenha (funcionalidade, estrutura composicional, conteúdo temática e estilo linguístico), bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos pesquisados em sua produção inicial, e estão embasadas nas habilidades que são evidenciadas na BNCC, documento oficial que conduz a educação, mais especificamente o ensino de Língua Portuguesa em todas as modalidades da Educação Básica.

Nos apêndices, apresentamos o Caderno Pedagógico por nós elaborado, manual que traz as sugestões de atividades que podem ser aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, na produção do gênero resenha.

No capítulo final deste trabalho, apresentamos uma reflexão mais aprofundada sobre as contribuições da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, destinado as nossas considerações finais, efetuamos uma reflexão acerca dos resultados obtidos com a realização da produção inicial do gênero resenha, como também discorreremos sobre a relevância da Sequência Didática para o processo de ensino e aprendizagem, evidenciada na proposta de intervenção, que está disposta no Caderno Pedagógico.

A princípio, afirmamos que os objetivos de nossa intervenção foram corroborados. Os resultados alcançados na produção inicial dos alunos confirmaram que a metodologia selecionada colaborou para que estes reconheçam o gênero resenha a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de sua função social, conforme se pode depreender da análise realizada.

Com relação às perguntas de pesquisa, 1. Como estimular o posicionamento crítico dos estudantes através de uma escrita proficiente? 2. De que forma uma proposta de intervenção, com base em SD, pode aperfeiçoar a produção do gênero resenha, com a finalidade de colaborar para o aprimoramento da competência escrita dos alunos participantes da pesquisa?, foram respondidas através dos dados evidenciados na pesquisa.

Ressaltamos que não foi possível aplicar todas as etapas da Sequência Didática, pois, em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), as aulas aconteceram de forma remota, através de grupo de WhatsApp; isto nos levou a orientar a produção escrita através de mensagens, o que demandou tempo e muitas dificuldades. Porém, mesmo diante das adversidades, foi possível aplicar parte da intervenção e obter resultados, pois tivemos alunos que produziram seus textos, enviaram e se envolveram. Evidenciamos que após a produção inicial, demos o retorno aos alunos de forma individual, porque diante do contexto não foi possível aplicar os módulos. No entanto, esse trabalho tão significativo que foi iniciado poderá ter continuidade no retorno das aulas presenciais.

Percebemos, baseados no processo de ensino e aprendizagem da escrita, que a determina como uma prática social, que existe a viabilidade de se desenvolver um trabalho mais relevante, mesmo diante das dificuldades evidenciadas pelos discentes nas suas produções textuais. Por isso, diante da impossibilidade de aplicar de forma efetiva os módulos de intervenção, nós elaboramos uma proposta didática que sugere

uma conexão entre atividades de leitura, escrita e reescrita, apresentadas pelas Sequências Didáticas, as quais irão habilitar os alunos para que eles resolvam os problemas de maneira mais independente e reflexiva sobre a execução da linguagem.

Nesse sentido, essas atividades proporcionarão o desenvolvimento de competências discursivas essenciais que não se restrinjam apenas à produção do gênero resenha, com base no projeto comunicativo que expomos, mas também serão proveitosas para outros contextos de interação verbal.

Destacamos que é necessário oportunizar o desenvolvimento da autossuficiência dos alunos no trabalho com a escrita, mas, para que isso aconteça, é fundamental realinharmos a nossa prática pedagógica, assumindo o papel de mediadores. Reconhecemos que essa foi uma das dificuldades, como também um desafio, principalmente neste momento atípico que estamos vivenciando, pois muitos de nós temos uma formação docente que nos direciona a apresentar em alguns momentos respostas prontas, acabadas aos alunos, sem debater e/ou problematizar questões referentes aos conteúdos curriculares. De acordo com a proposta apresentada pelas Sequências Didáticas, a metodologia utilizada deve ser diferenciada, o que provoca mudança de postura e princípios, na ação pedagógica.

Diante disso, elaboramos um Caderno Pedagógico que, através de uma relação dialógica com os discentes, irá promover intervenções que os levarão a construir os conhecimentos necessários para que eles superem as dificuldades que precisarão enfrentar nas produções de seus textos. Assim, eles poderão ser incentivados a analisar a sua própria escrita e se autoavaliar. E para que essa autorregulação no ato de escrever aconteça, faz-se necessário que o professor utilize o procedimento metodológico que é baseado na concepção de que a atividade de escrita não se finda em uma única versão do texto, que se entrega ao professor, e em que este faz as correções que considera pertinentes e devolve com os sinais dos “erros”.

Em nossa proposta, que contempla uma perspectiva contrária, os alunos irão poder ler, reler, reavaliar e reescrever suas produções textuais, que serão trabalhadas nos módulos, a partir dos problemas que foram revelados na produção inicial e, quando concluírem o processo de reelaboração textual, terão subsídios para produzir a versão final de suas resenhas. Desta forma, terão a oportunidade de observar que a escrita é uma atividade que necessita de planejamento, autonomia, criticidade, para que se possa assumir uma postura de autor.

Na nossa proposta didática de intervenção, partimos das reais necessidades de aprendizagem e dificuldades reveladas nas produções textuais dos alunos, por isso priorizamos o ensino de escrita processual, que é efetuado em etapas, com aplicação de diversas atividades, com o intuito de levar os discentes a ultrapassar suas dificuldades. Dessa forma, estamos desenvolvendo uma ação docente comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, no que se refere a instigar a produção de textos de forma proficiente, de acordo com os contextos sociocomunicativos, e não apenas visando executar uma atividade escolar.

O gênero textual selecionado para o desenvolvimento da nossa intervenção foi bem aceito pelos discentes e se mostrou muito adequado para o trabalho com essa faixa etária e nível de escolaridade. O texto trabalhado com os alunos chamou atenção por ser uma resenha sobre um filme de animação, e por abordar um tema tão debatido na contemporaneidade, que é a inclusão. Entretanto, enfatizamos que os alunos apresentaram muitas dificuldades ao produzirem inicialmente o gênero resenha. Podemos mencionar os seguintes problemas: no conteúdo, na estrutura, descrição, análise da obra resenhada (modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos) e recomendação ou não da obra. A proposta didática foi elaborada mediante essas dificuldades, e acreditamos que com a aplicação dos módulos de intervenção esses problemas serão solucionados, e os alunos estarão capacitados para produzirem o texto final.

É importante destacar que o procedimento da Sequência Didática, que foi aplicado de forma parcial neste trabalho, mas que tem o complemento contemplado no Caderno Pedagógico, apresentou-nos uma nova e diferenciada maneira de trabalhar o gênero em sala de aula, e no nosso caso, mais precisamente, em aulas remotas. Tal procedimento proporciona um contato mais aprofundado entre os discentes e o texto em estudo, ao antecipar atividades diferenciadas, que se mostram mais eficazes do que as tradicionais correções dos textos/redações. Na proposta, o(a) professor(a) irá mediar e atuar para que os textos sejam lidos, relidos e avaliados pelos próprios alunos, a fim de que estes possam reescrevê-los e aprimorá-los.

Gostaríamos de mencionar que a proposta didática exposta no presente trabalho trará efeitos para os alunos e permitirá uma reflexão para professores-pesquisadores. Este estudo possibilitou termos a consciência de que é necessário e urgente se trabalhar a produção de textos como um processo contínuo e em evolução, no qual o ponto de partida deve ser um projeto comunicativo contextualizado, em que

o aluno veja sentido na sua escrita e, simultaneamente, mostre sentido às suas práticas comunicativas. Portanto, é fundamental que os docentes fiquem atentos às estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula, para que possam desenvolver uma prática significativa e dialógica.

Esta pesquisa oportunizou à autora do presente trabalho ressignificar sua prática pedagógica, constatando que é possível desenvolver um trabalho efetivo e significativo através dos gêneros textuais, a partir de atividades sequenciadas. Ficou claro que, para se alcançar bons resultados, se faz necessário planejar e organizar de forma sistematizada todas as ações que serão desenvolvidas ao longo do processo de produção de textos. Evidenciamos que foi possível desenvolver com os alunos, mesmo que de forma remota, um trabalho diferenciado que gerou interesse, participação e *feedback* dos discentes. Como complemento, disponibilizamos aos colegas professores um Caderno Pedagógico com todas as orientações necessárias para a aplicação da intervenção, de acordo com os problemas apresentados inicialmente nas primeiras produções textuais.

Finalizamos enfatizando que a pesquisa apresentou resultados positivos para os discentes e a docente pesquisadora. Os discentes foram instigados a produzir textos a partir do estudo do gênero textual resenha, o que possibilitou conhecer as especificidades próprias do gênero citado. E, como docente pesquisadora, consideramos que esta intervenção foi uma experiência bastante significativa em nossa trajetória profissional. A participação e o retorno dos alunos levam-nos à consciência de que as práticas de ensino devem ser direcionadas, para alcançarmos o nosso aluno de maneira eficaz, gerando os resultados almejados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.

ARAÚJO, A.D. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. *In*: MEURER, J.L; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Problemática e definição. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBEIRO, L.F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. *In*: CARVALHO, J.A.B. *et al* (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios**. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Universidade do Minho: Braga, 2005, p. 27-48.

BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de Melo. **Modalização e polifonia no gênero resenha acadêmico-científica: um olhar apreciativo sobre a voz da ciência**. João Pessoa: UFPB, 2015, p. 89-148.

BIASI-RODRIGUES, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. *In*: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (Orgs.). **Ensino de Língua**

Materna na Perspectiva do Discurso. 11. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental . **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; MEDEIROS, BEZERRA, Lebiã Tamar Silva (Org.). **Trilha do Aprendente.** Volume 5. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo.** 2. ed. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 162-179.

DEMO, Pedro. **Educação pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FUKS, Rebeca. **Cultura genial.** Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/filme-vida-maria/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GARCÍA, Pedro Solís. **Cordas**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007, v.32, p. 1-25.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em:
<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>
Acesso em: 03 out. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LEITE, E.G.; PEREIRA, R.C.M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 37-64.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos na escrita**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2012.

MACHADO, A. R.; LOSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J.L. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades da linguagem. *In*: MARI, Hugo. **Análise do Discurso em perspectiva**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. **Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Signótica. Revista do programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade federal de Goiás, vol. 20, p. 469-493, jul./dez. 2008.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. Gênero e ensino. *In*: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORESI, Eduardo (Org). **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília – UCB. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/<MetodologiaPesquisaMoresi2003.pdf>>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Resenha. *In*: **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de Ensino (20).

NASCIMENTO, E. P. do. **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia – recurso modalizador na notícia jornalística. Tese de Doutorado em Letras – área de Linguística e Língua Portuguesa. 183 f. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2005.

NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63-100.

PADOIN, Isabel Graciele; VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadore. **A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política**. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/CCSA>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_mat_artigo_sandra_antunes.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita o processo e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula. Desafios para alunos e professores. *In*: Regina Celi Mendes Pereira. (Org.). **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Aprendendo a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefiel – Unicamp, MEC, 2005.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para a Produção de Texto. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva

dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 33-57.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1998.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: **Métodos de pesquisa**. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, I. V. **Uma abordagem textual-discursiva do gênero resenha**. *Afluente*, UFMA/Campus III, v. 2, n. 5, p. 10-26, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/7673/467>>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE AULA PARA A PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PLANO DE AULA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- Número de aulas: 02 (duas) aulas

OBJETIVO GERAL

- Compreender a proposta do projeto comunicativo que será desenvolvido.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir e mostrar exemplos de gêneros textuais;
- Realizar uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero resenha: o que sabem sobre o gênero;
- Reconhecer os aspectos funcionais do gênero.

CONTEÚDO

- Aspectos interpretativos: gênero – resenha e suas principais características.
- Tipos de resenha: descritiva (fornece apenas informações) e crítica (realiza críticas e considerações sobre a obra)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Leitura de um texto especificando: O que é uma resenha? Para que serve? Quais os tipos de resenha? Como escrever uma resenha? Estrutura da resenha.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Explicação, conteúdo e texto enviado através do grupo de WhatsApp.

AValiação

- Participação efetiva na realização da reflexão e discussão, por meio das aulas remotas
- Realização das atividades propostas.

APÊNDICE B – PLANO DE AULA PARA A PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PLANO DE AULA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- Número de aulas: 04 (duas) aulas sequenciadas

OBJETIVO GERAL

- Ler e aprofundar o estudo da resenha do filme Vida Maria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer o contexto de produção da resenha: papel social, destinatário, suportes de circulação, objetivos e outros;
- Identificar as principais características da resenha: conteúdo temático, estrutura composicional e marcas linguísticas.

CONTEÚDO

- Estudo da resenha do filme de animação “Vida Maria”.
- Identificação das características principais na resenha em estudo;
- A função do resenhista.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Apresentação da resenha do filme “Vida Maria” (animação).
- Análise da resenha do filme.
- Discussão sobre os aspectos do gênero: aspectos discursivos, conteúdo temático, estrutura composicional do texto, marcas linguísticas e apresentação dos suportes de circulação das resenhas;
- Distribuição de uma atividade de leitura entre os alunos, para estudo da resenha que está sendo analisada.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Atividade enviada através do grupo de Whatsapp.

AVALIAÇÃO

- Realização da atividade proposta;
- Participação nas discussões realizadas durante a aula remota.

APÊNDICE C – PLANO DE AULA PARA A PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PLANO DE AULA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- Número de aulas: 04 (duas) aulas sequenciadas

OBJETIVO GERAL

- Realizar a exibição do filme “Vida Maria” (animação).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar aos alunos o filme “Vida Maria, o qual teve sua resenha estudada e analisada em aulas anteriores;
- Analisar os aspectos gerais do filme.

CONTEÚDO

- Exibição do filme Vida Maria (animação), que está disponível no seguinte *link* - <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>.
- Análise e reflexão sobre o referido filme de animação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exposição do filme;
- Comentário e impressões sobre o filme.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Envio do link do filme, através do grupo de Whatsapp.

AVALIAÇÃO

- Participação efetiva nas atividades.

APÊNDICE D – PLANO DE AULA PARA A PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PLANO DE AULA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- Número de aulas: 03 (duas) aulas

OBJETIVO GERAL

- Realizar a exibição do filme “Cordas” (animação).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar aos alunos o filme “Cordas”, que será resenhado;
- Ressaltar a importância de se fazer um apanhado sobre o contexto de produção do filme;
- Explorar por meio de atividade direcionada um roteiro de leitura para o filme.

CONTEÚDO

- Apresentação do filme Cordas (animação), que está disponível no *link* - <<https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>>.
- Contexto de produção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exposição do filme;
- Socialização sobre as impressões do filme.
- Atividade de leitura e análise do filme.
- Roteiro de resenha, para a produção inicial.

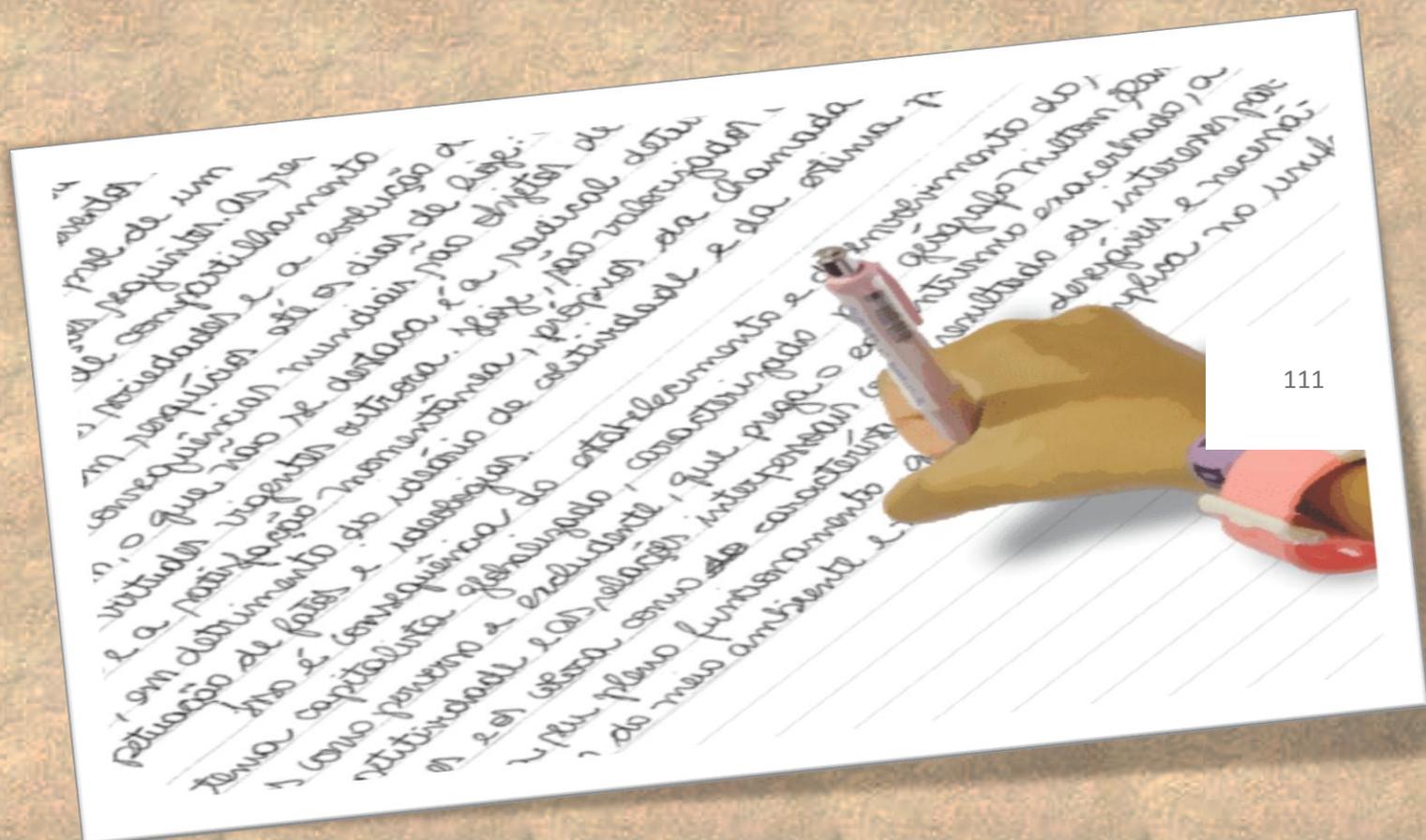
RECURSOS METODOLÓGICOS

- Envio do link do filme, através do grupo de Whatsapp.
- Atividade de leitura enviada através do grupo do Whatsapp.

AValiação

- Participação efetiva nas atividades.

CADERNO PEDAGÓGICO



A escrita do gênero textual resenha: uma proposta didática para o Ensino Fundamental

MANUAL DO PROFESSOR

Orientações para produção de textos

1ª Edição

A escrita do gênero textual resenha: uma proposta didática para o Ensino Fundamental

CADERNO PEDAGÓGICO

Orientações para produção de textos

Material Didático – desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dyuana Maria Soares da Costa (orientanda)

Idealizado pelo Professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (orientador)

Revisão de diagramação - A autora

Capa, *design* gráfico e ilustrações por Claudiano Barbosa de Oliveira

Dyuana Maria Soares da Costa

CADERNO PEDAGÓGICO

A escrita do gênero textual resenha: uma proposta didática para o Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Este Caderno Pedagógico apresenta um conjunto de estratégias que podem ser desenvolvidas com alunos(as) do Ensino Fundamental e foi elaborado como parte do trabalho de dissertação para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, sendo resultado de uma pesquisa realizada com alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de ensino sobre o desenvolvimento da competência da escrita, mediada pelas sequências didáticas.

O objetivo deste material didático é subsidiar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais no que se refere ao ensino de produção textual, mais especificamente do gênero resenha, aprimorando a competência da escrita através de atividades sequenciadas, capacitando assim os alunos para escreverem com proficiência.

Este caderno é composto pela apresentação da situação inicial, em que abordamos todos os procedimentos que devem ser realizados para que essa etapa seja efetivada. Em seguida, retratamos a produção inicial dos alunos e quais aspectos podem ser observados na análise da produção textual. A partir dessa análise, foram elaborados cinco módulos de intervenção pedagógica: I - Os aspectos composicionais da resenha; II - O resumo da obra resenhada e a informatividade; III - A apreciação da obra resenhada; IV - A recomendação (ou não) da obra e V - Os elementos da linguagem; e é concluído com a Produção final.

Considerando a concepção sociointeracionista da escrita, organizamos as atividades de escrita a partir do gênero textual resenha. Ao selecionarmos este gênero para a construção desta proposta de ensino, temos o intuito de desenvolver a competência argumentativa, a compreensão e realização de síntese, emissão de opinião, de juízo de valor e o posicionamento de forma crítica dos nossos discentes.

Compreendemos que cada contexto escolar tem suas particularidades; em função disso, ao aplicar esta proposta didática em sua sala de aula, sugerimos que

examine as atividades e faça as adequações necessárias para ajustá-las ao nível de aprendizagem de sua turma. Esse procedimento é fundamental para que os objetivos sejam atingidos com sucesso.

Esperamos que este Caderno seja empregado como um instrumento de ensino para aprimorar a sua prática pedagógica, o conhecimento de seus alunos, e também o/a cative a montar outras ferramentas para trabalhar a escrita na escola. E que nós professores tenhamos o entusiasmo para buscar sempre o conhecimento e alternativas para conduzir os alunos nesse processo formativo através da escrita.

Bom trabalho!

A autora.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	.....
O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	.....
PRODUÇÃO TEXTUAL	.....
RESENHA	.....
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	.....
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL	.....
PRODUÇÃO INICIAL	.....
ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL	.....
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	.....
MÓDULO I – Os aspectos composicionais da resenha	.....
MÓDULO II – O resumo da obra resenhada e a informatividade	.....
MÓDULO III – A apreciação da obra resenhada	.....
MÓDULO IV – A recomendação (ou não) da obra	.....
MÓDULO V – Os elementos da linguagem	.....
PRODUÇÃO FINAL	.....
CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....
REFERÊNCIAS	.....

INTRODUÇÃO

Este Caderno Pedagógico foi desenvolvido a partir de estudos sobre os gêneros textuais, com ênfase no gênero resenha. É uma proposta de atividades baseadas nas sequências didáticas, que pretende efetivar melhores resultados com relação à competência da escrita dos alunos que estão do Ensino Fundamental Anos Finais.

Almeja-se que as atividades sequenciadas aqui propostas sejam postas em prática, e que os objetivos sejam atingidos, porém é importante enfatizar que este não é um instrumento concluído, finalizado, estando assim sujeito a adequações de acordo com a realidade do contexto educacional e do público com o qual será trabalhado. Sabemos que as salas de aula têm suas especificidades e que são heterogêneas, sobretudo quando trabalhamos com adolescentes que têm realidades intelectuais, educacionais, pessoais, entre outras, tão distintas.

Este trabalho é pautado a partir dos estudos realizados por: Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010), entre outros, que foram essenciais para a percepção sobre os gêneros discursivos/textuais; Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004), Bronckart (2007), no que se refere especificamente ao gênero resenha, e a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto ao enfoque sobre as sequências didáticas. Para falar sobre a escrita e suas concepções, nos embasamos nos estudos de Koch e Elias (2012), Garcez (2002), Bakhtin (2004), entre outros. Ancoramo-nos ainda nas normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e nos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documentos que também serviram de fundamentação para nortear a nossa proposta.

O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA E OS GÊNEROS TEXTUAIS



A escrita é uma atividade que contempla significativa heterogeneidade, pois abrange aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, culturais e sociais. Sua execução acontece, normalmente, em situações assinaladas por divergências pedagógicas e políticas.

É através da escrita que o indivíduo, enquanto sujeito participante da sociedade, torna-se capaz de expressar suas ideias, e a partir dessa ação ele adquire a capacidade de modificar o meio o qual está inserido.

A escrita não está separada da maneira pela qual compreendemos a linguagem, o texto e o indivíduo que escreve. Sendo assim, Geraldi (2004) propõe que o ensino da escrita se efetue a partir do estudo de texto que será realizado com o objetivo de proporcionar a compreensão textual, além de postular que a escrita é um processo que abrange alguns pontos, que são: o que, para quê, para quem e como escrever.

Corroborando o pensamento de Geraldi, Antunes (2003) discorre que, para que o discente escreva com competência, é imprescindível realizar leituras adequadas, pesquisas e compreender o assunto lido. Desta forma, a escola continua tendo o seu papel de destaque ao desenvolver o conhecimento sistematizado, pois é ela que está

preparada para discutir as questões formais da língua, e mais especificamente no que se refere à produção escrita, pois tem o objetivo de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. (BRASIL, 1998, p. 65).

Por isso que é tão necessário o trabalho com os gêneros textuais para o ensino de escrita, pois estes ampliam a evolução da competência linguística dos discentes. Ao conhecer e dominar um determinado gênero textual, assegura-se uma forma de efetivar linguisticamente objetivos em circunstâncias sociais particulares. Esse domínio dos gêneros textuais é essencial para que as atividades comunicativas sejam inseridas no meio social.

“Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. (BRASIL, 2017, p. 65).

O professor precisa inserir na sua prática pedagógica os gêneros como sendo uma referência para direcionar as atividades e contribuir para melhorar algumas dificuldades apresentadas no decorrer das produções textuais. Desse modo, no lugar de requerer a produção de “um texto”, “uma redação”, devemos solicitar que se produza “um conto”, “um artigo de opinião”, “um resumo”, “uma resenha”, pois assim estaremos adiantando o propósito comunicativo e a ligação entre língua e contexto.

Portanto, as práticas de produção textual devem estar associadas de maneira coerente com o cotidiano dos discentes, e sistematizadas por um planejamento prévio, leitura, escrita e reescrita do texto.

GÊNEROS TEXTUAIS

AVENTURA



As histórias de aventura são empolgantes e cativam o leitor pela ação dos personagens. Passar por terras desconhecidas e encontrar tesouros, por exemplo, são tipos de aventura.

BILHETE

O bilhete tem como principal função informar alguém sobre alguma coisa. A linguagem é informal e o texto costuma ser breve. Deve-se colocar o nome do destinatário e do emissor.



BIOGRAFIA

A biografia é a história da vida e uma pessoa e relata vários momentos marcantes de sua existência.



BULA DE REMÉDIO

A bula de remédio tem a intenção de fornecer ao paciente o máximo de informações possíveis sobre o medicamento. Traz composição, contraindicações, dosagem, reações, precauções e outras informações do medicamento.



CARTA



A carta envolve um remetente e um destinatário. É costume colocar local e data e iniciar com uma saudação. O assunto é livre, pois geralmente depende do que você deseja comunicar. O tamanho da escrita deve ser médio ou longo.

CONTOS DE FADA

O conto de fada é uma história fictícia que traz elementos ou criaturas mágicas. É comum o uso de príncipes e princesas.



CRÔNICA

A crônica é um tipo de texto que mistura jornalismo e literatura. Tem como característica forte a ironia e costuma utilizar notícias para narrar histórias fictícias com humor.



DIÁRIO

O diário conta fatos do cotidiano ou impressões que o autor teve sobre determinado dia. Geralmente é o autor que lê o diário, que costuma ser escrito em primeira pessoa.



E-mail

O e-mail (ou correio eletrônico) é um gênero eletrônico escrito, cujas características lembram as de bilhetes e cartas, embora possam transmitir qualquer mensagem. A praticidade é uma grande vantagem deste gênero textual.



ENTREVISTA

A entrevista é um tipo de texto que tem a função de informar sobre um acontecimento ou levar ao público ideias e opiniões da pessoa entrevistada.



FÁBULA

A fábula é uma narrativa curta que traz a reflexão de valores humanos. Costuma apresentar uma moral ao final e geralmente os personagens são animais.



FIÇÃO-CIENTÍFICA

História que traz elementos que não existem na realidade. Geralmente envolve tecnologia, ciência e outros planetas.



INFORMATIVO

Tipo de texto que tem como principal função informar sobre acontecimentos, pessoas, lugares entre outros. Há muitos gêneros textuais informativos.



LENDA

A lenda é um tipo de narrativa passada de geração para geração e contada como se fosse uma verdade. Tem elementos fantásticos e pode servir para explicar fenômenos ou acontecimentos reais.



MISTÉRIO

O mistério traz uma história com elementos de suspense e costuma trazer a solução do principal enigma da trama no final da história.



MITO

O mito é uma narrativa fictícia que explica acontecimentos dos lugares. Geralmente inclui seres fantásticos e deuses locais.



POESIA

A poesia é um tipo de texto que traz um formato diferente, composto de estrofes e versos. Ele costuma ter um ritmo de leitura musicada, pode ter rimas e expressa os sentimentos do autor.



RECEITA

A receita é um texto que tem a função de ensinar alguém a preparar um alimento. É comum que venha dividido em ingredientes e modo de preparo.



TERROR

Histórias de terror costumam apresentar personagens assustadores e contar situações que provocam medo no leitor, usando elementos tenebrosos.

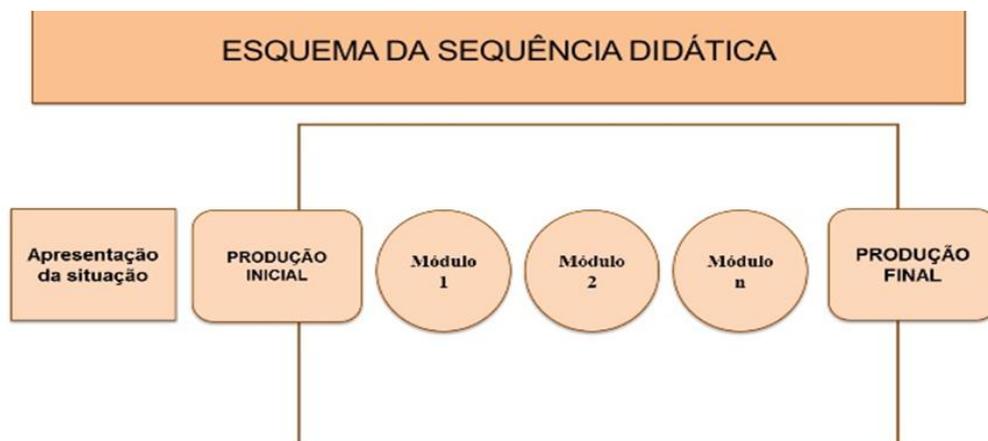


GÊNEROS TEXTUAIS



BIA MAPAS EDITORA
Rua Princesa, 181 - Tel: (11) 4987-1106 - 2244-1706
Cep: 13278-007 - Parque São Raphael
SANTO ANTONIO - SÃO PAULO - SP
www.biamapas.com.br

SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Para trabalharmos com os gêneros textuais em sala de aula, podemos sistematizar atividades através das sequências didáticas. Elas consistem em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SHENEUWLY, 2004, p. 82). Essa sistematização possibilita a organização da prática de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a apropriação, de maneira mais eficiente, do gênero textual pelos discentes.

O modelo de sequência didática apresentado pelos autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) é composto pelas seguintes etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final. Na primeira etapa, é socializado com os discentes o projeto de comunicação e apresentada a situação inicial; na produção inicial, é elaborada a primeira versão do texto; nos módulos, são trabalhados os problemas apontados na produção inicial; e, na produção final, produzem a reescrita final do texto.

A sequência de atividades mostradas neste Caderno Pedagógico representa uma proposta de atividades didáticas embasada neste modelo. O principal objetivo desta proposta é contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades de produção textual dos alunos, ampliando assim a competência linguística e discursiva.

Quadro 1 – Objetivos das etapas da sequência didática sobre a escrita do gênero resenha na sala de aula

ETAPAS DA SD	OBJETIVOS DA ETAPA	Nº DE HORAS-AULA
Apresentação do projeto de escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar os objetivos e as etapas do projeto de ensino aos alunos; ➤ Motivar a turma a participar do projeto. 	02
Apresentação da situação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sondagem sobre os conhecimentos prévios; ➤ Reconhecer os aspectos funcionais do gênero; ➤ Identificar as principais características da resenha; ➤ Apresentar aos alunos a resenha estudada e analisada; ➤ Apresentar aos alunos o filme (animação) que será resenhado; ➤ Explorar uma atividade de leitura; ➤ Apresentar um roteiro para a resenha; 	04
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir o texto inicial. 	02
Módulo I – Os aspectos composicionais da resenha	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar os aspectos composicionais da resenha. 	03
Módulo II – O resumo da obra resenhada e a informatividade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar as principais características do resumo. 	02
Módulo III – A apreciação da obra resenhada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar de forma acentuada a argumentação e análise da obra original. 	03
Módulo IV - A recomendação (ou não) da obra	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir que na resenha precisa constar a recomendação (ou não) da obra. 	03
Módulo V – Os elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprofundar o estudo sobre os elementos linguísticos: modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos. 	02
Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprimorar a primeira produção textual. 	02

Quadro 2 – Ações didáticas desenvolvidas nas etapas da SD

AÇÕES DIDÁTICAS	ATIVIDADES	Nº DE HORAS-AULA
Apresentação da situação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do projeto comunicativo; ➤ Estudo de um texto sobre gêneros textuais e exemplos; ➤ Leitura de um texto especificando: O que é uma resenha? Para que serve? Quais os tipos de resenha? Como escrever uma resenha? Estrutura da resenha; ➤ Apresentação da resenha do filme “Vida Maria” (animação). ➤ Análise da resenha do filme. ➤ Discussão sobre os aspectos do gênero: aspectos discursivos, conteúdo temático, estrutura composicional do texto, marcas linguísticas e apresentação dos suportes de circulação das resenhas; ➤ Distribuição de uma atividade de leitura entre os alunos, para estudo da resenha que está sendo analisada. ➤ Socialização do roteiro da resenha; 	200 minutos (04 aulas)
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção inicial. 	100 minutos (02 aulas)
Módulo I Os aspectos composicionais da resenha: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Título ✓ Autor ✓ Descrição ✓ Análise da obra ✓ Recomendação ou não da obra 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura da resenha “A noiva cadáver”, de H.P.A, aluno do Ensino Médio; ➤ Socialização sobre as impressões do assunto abordado; ➤ Discussão sobre os aspectos composicionais da resenha; ➤ Identificação dos aspectos composicionais da resenha; ➤ Identificação dos aspectos composicionais que estão faltando no texto. ➤ Atividade de reescrita. 	150 minutos (03 aulas)
Módulo II - O resumo da obra resenhada e a informatividade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura da resenha “Osso duro de roer”; ➤ Identificação e análise do resumo (descrição) da obra; ➤ Atividade de reescrita com foco no resumo. 	100 minutos (02 aulas)

Módulo III - A apreciação da obra resenhada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura da resenha do filme “Crepúsculo”; ➤ Reconhecimento dos argumentos positivos ou negativos; ➤ Trabalho com os elementos mais utilizados no processo de apreciação. ➤ Atividade de leitura, escrita e reescrita. 	150 minutos (03 aulas)
Módulo IV -Recomendação (ou não) da obra.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e reflexão da resenha “Saga Crepúsculo: tudo para ser um sucesso”; ➤ Atividade de leitura; ➤ Atividade de reescrita. 	100 minutos (02 aulas)
Módulo V - Os elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura da resenha “A noiva cadáver”, de H.P.A, aluno do Ensino Médio; ➤ Análise e identificação dos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos; ➤ Atividade de reescrita focando nos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos. 	150 minutos (03 aulas)
Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reescrever o texto da primeira produção, com base no mesmo filme de animação “Cordas”. 	100 minutos (02 aulas)

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Na apresentação da situação inicial, o professor deve sistematizar o seu trabalho, de modo que o educando compreenda a importância de participar do projeto de intervenção; o educador deve também conduzir a leitura de textos que embasam a sua proposta e a realização de atividades, que irão subsidiar na compreensão do processo de escrita do gênero em estudo.

1º MOMENTO – Apresentação do projeto comunicativo

Objetivo Geral:

Compreender a proposta do projeto comunicativo que será desenvolvido.

Objetivos Específicos:

- Definir e mostrar exemplos de gêneros textuais/discursivos;
- Realizar uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero resenha: o que sabem sobre o gênero;
- Reconhecer os aspectos funcionais do gênero.

Material necessário:

- Projetor multimídia (*datashow*);
- *Slides*;
- Texto impresso.

Orientações:

1. Comece a aula realizando uma dinâmica motivadora, para mostrar ao aluno a importância de participar do projeto comunicativo, cuja proposta é produzir uma resenha baseada em um filme de animação, que tem a temática da inclusão social e escolar.

2. Em seguida, faça uma breve explanação sobre a definição dos gêneros textuais/discursivos e apresente exemplos.
3. Realize uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero resenha.
4. Depois realize a leitura do texto “Resenha”, que está disponível em: <<http://pt.slideshare.net/VirginalFontes/proposta-de-aula-resenhadocx>>.

TEXTOS PARA A SITUAÇÃO INICIAL – 1º MOMENTO

Professor, como estratégia de envolvimento dos alunos no aprendizado, é importante que seja feita uma breve exposição oral e/ou escrita sobre gênero textual, demonstrando alguns exemplos. Logo em seguida, deve-se abordar aspectos referentes ao gênero resenha. Nos quadros abaixo, temos algumas informações que poderão ser aprofundadas por você. A partir desse conhecimento, você escolherá os aspectos que poderá trabalhar com sua turma.

GÊNERO TEXTUAL

Os **gêneros textuais** são as classificações usadas para determinar os textos de acordo com suas características em relação a um contexto. O gênero textual é identificado com base no objetivo, na função e no contexto do texto. São as características do texto que determinam a qual gênero ele pertence.

Os gêneros variam de acordo com a intenção comunicativa e com as particularidades em relação à linguagem, à estrutura e ao conteúdo. Assim, os gêneros textuais exercem uma função social dentro de um processo de comunicação.

O processo de comunicação se dá através dos gêneros textuais, pois eles estão intimamente ligados à história da comunicação e da linguagem. Cada gênero textual apresenta especificidades que permitem identificar a sua classificação. Os gêneros possuem estruturas e características próprias; no entanto, vale ressaltar que eles são flexíveis e que não possuem estrutura fixa.

Desse modo, os gêneros textuais estão em permanente evolução. Isso significa que, dependendo da necessidade de comunicação, novos gêneros podem surgir. A linguagem aparece nos textos de forma diversa. Alguns textos podem apresentar mais de um tipo de linguagem, em outros a linguagem pode aparecer de forma mesclada; desse modo, para se identificar o gênero de um texto, é preciso observar qual a linguagem predominante. Para isso, o primeiro passo é conhecer quais são os tipos de gêneros textuais.

Exemplos de gêneros textuais:



Disponível em:

<<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/generos-textuais>>.

RESENHA

O QUE É?

A resenha nada mais é do que um relato detalhado sobre um texto, um filme, uma série, um documentário, um CD de música, uma exposição de pinturas, etc., em que o resenhista segue alguns passos para apresentar o objeto resenhado. Como síntese, a resenha deve ir direto ao ponto, criando momentos de descrição com os de crítica direta. O resenhista que conseguir equilibrar perfeitamente esses dois pontos terá escrito a resenha ideal. Ou ainda, é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião [...].

PARA QUE SERVE E ONDE ENCONTRAMOS?

A resenha serve para situar/orientar o leitor sobre determinado objeto de interesse, seja qual for, como já vimos alguns exemplos acima. Ela tem a função de fornecer informações ao interessado, de modo que, ao ler a resenha, o leitor se convença, ou não, de que aquilo em que ele está interessado, realmente é o que ele deseja. Encontramos esse tipo de texto em revistas, jornais, livros, internet, etc.

TIPOS DE RESENHA

Em primeiro lugar, precisamos ter em mente que resenha e resumo não são a mesma coisa.

Conforme assinala Machado(2010):

“Inúmeros textos se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Outros, além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações. Os primeiros são resumos [...] e os segundos são resenhas” (MACHADO, 2010, p. 15).

Portanto, a resenha difere do resumo pelo fato de que, enquanto no resumo apenas se sintetiza um texto, a resenha vai além, já que também fornece informações e muitas vezes comentários.

Há dois tipos de resenha: aquela que apenas fornece informações, que chamamos de resenha descritiva, e aquela em que o resenhista realiza críticas e considerações sobre a obra.

COMO ESCREVER UMA RESENHA?

Escrever uma resenha pode ser relativamente fácil, basta seguir algumas etapas e possuir algum conhecimento que lhe forneça um senso crítico sobre o conteúdo resenhado. A seguir, vamos apresentar um roteiro com o passo a passo para a elaboração de uma resenha.

ESTRUTURA DA RESENHA

- ✓ Referencial bibliográfico;
- ✓ Credenciais do autor da obra resenhada;
- ✓ Resumo da obra;
- ✓ Crítica do resenhista (se for uma resenha crítica);
- ✓ Indicação do resenhista;
- ✓ Identificação do resenhista.

Disponível em:

<[http:// pt.slideshare.net/VirginiaFontes/proposta-de-aula-resenhadocx](http://pt.slideshare.net/VirginiaFontes/proposta-de-aula-resenhadocx)>.

2º MOMENTO: Apresentação da resenha “Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D”



Objetivo Geral:

Ler e aprofundar o estudo da resenha do filme de animação “Vida Maria”.

Objetivos Específicos:

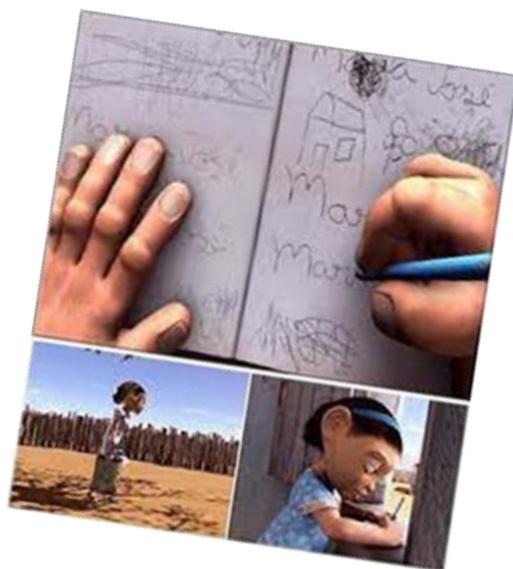
- Reconhecer o contexto de produção da resenha: papel social, destinatário, suportes de circulação, objetivos e outros;
- Identificar as principais características da resenha: conteúdo temático, estrutura composicional e marcas linguísticas.

Material necessário:

- Texto e atividade impressa;
- Projetor multimídia (*datashow*).

Orientações:

1. Inicialmente, faça a leitura coletiva da resenha “Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D”.
2. Em seguida, aborde as principais características do gênero resenha.
3. Na sequência, solicite que os alunos identifiquem as partes que constituem a resenha, levando-os a reconhecer os elementos constitutivos próprios do gênero em estudo.
4. Depois conduza uma discussão sobre a função social do gênero resenha, e levante alguns questionamentos sobre a resenha “Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D”. Esses questionamentos devem ser respondidos de forma oral ou escrita, ficando essa escolha a critério do professor.
5. Realize uma atividade de leitura para estudo da resenha que está sendo analisada.
6. Apresente o filme de animação “Vida Maria”, que pode ser acessada por meio do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>.
7. Após finalizar a exibição do filme, peça aos alunos para tecerem comentários sobre a temática abordada.



TEXTO PARA A SITUAÇÃO INICIAL – 2º MOMENTO

Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D

O filme apresenta a história de Maria José, uma criança pobre e sem perspectivas socioeconômicas, cuja vida assemelha-se a de outras mulheres da sua família, como sua mãe, por ser marcada pela falta de oportunidades e penúria. Revela a impossibilidade da personagem, romper com o determinismo impregnado no meio em que vive. Observamos na cena inicial, Maria José, aos cinco anos de idade, mostra satisfação no ato de escrever, porém a ação é colocada em segundo plano, devido a obrigação na realização dos afazeres domésticos.

Percebemos a mudança no temperamento de Maria, que quando jovem, demonstrava-se exultante e ao envelhecer parece cada vez mais irritadiça. Maria José, em sua condição precária e falta de consciência crítica, reproduz socialmente o papel determinado a mulher, ao gerar um número substancial de filhos, todos criados em condições insuficientes de vida. Expõe a sequência perene do ciclo de pobreza da protagonista, ao viver vida semelhante às gerações passadas. Nesse contexto, a então personagem principal, já uma idosa, reproduz o discurso, ao qual foi exposta em sua infância à sua filha, que por ser diligente nos encargos domésticos, cessa suas atividades escolares em prol do trabalho. Por fim, a imagem de um caderno, no qual várias outras Marias assinaram seus nomes, é folheado pelo vento.

Produzido, dirigido e escrito por Márcio Ramos, com Joelma Ramos também como produtora, feito em computação gráfica em 3D, possui cerca de 9 minutos de duração e foi lançado em 2006. As personagens presentes, bem como os cenários, são característicos e fieis às pessoas e paisagens que podem ser vistas no Sertão do Ceará, no Nordeste brasileiro, o que deixa a história ainda mais realista e desconfortante. Ramos, comentou, em uma das entrevistas cedidas à divulgação, que a ideia do filme partiu de uma situação, vivida por ele, na qual, observava uma mãe com filho de colo, em um ano e, no outro, o mesmo estava ajudando-a nas tarefas de casa (MARQUES, 2017). Segundo o diretor, a ideia de realizar um filme,

em que sua vida serve de base, veio em 2000, mas foi adiada, por prioridades antecedentes que assumiu. A resposta da crítica quanto a obra cinematográfica foi favorável e fez com que o mesmo, fosse ganhador de mais de 40 prêmios, no Brasil, em 2007, além de ter sido exibido em festivais de cinema, fora do país.

O curta-metragem aborda uma série de questões, ligadas à sociedade brasileira, tais como: trabalho infantil, reprodução social, sistema patriarcado, falta de condições econômicas e sociais e a ignorância.

Maria, por ser uma garota pobre, padece entre muitos aspectos, de uma das necessidades básicas para o seu futuro: a educação. De acordo com pesquisa realizada em 2017, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Brasil possuía 2.486.245 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Essa conjuntura, reflete a ignorância de determinada parte da sociedade, mais especificamente, a mais pobre, uma vez que por falta de educação, não se familiarizam com a capacidade transformadora, a qual os estudos podem proporcionar, a quem pode obtê-los. Além disso, a influência de parentes próximos, que também não tiveram oportunidades educativas, faz com que tal situação, torne-se um ciclo vicioso. Essa ideia, reflete também o pensamento de Bárbara Freitag (1980, p. 16), em seu livro intitulado *Escola, Estado e Sociedade*, no qual afirma que “é no processo educacional que essas coisas, ao mesmo tempo que são impostas de fora ao indivíduo, são por ele internalizadas e com isso reproduzidas e perpetuadas na sociedade”.

Em outra pesquisa realizada pela PNAD (2015), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que 2,7 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalham no país, muito embora, em 19 de dezembro de 2000, ter sido promulgada a lei 10.097, na qual, além da alteração de vários dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas, foi regulamentado o Contrato Especial de Aprendizagem, que institui a proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade. No entanto, apenas em 2008, o trabalho doméstico entre menores, praticado por Maria José, no curta, passou a ser proibido por lei.

A falta de infraestrutura do espaço ambientado apresentado na obra, é uma realidade do sertão nordestino, devastado pela seca e com condições precárias de vida. Muito embora, exista relato de ocorrência de seca no Brasil, desde o século

XVI, a indiferença governamental, quanto a essa situação, torna-se seu principal fator de existência.

Outra questão emblemática e exposta, é a do patriarcado. Sob essa perspectiva, é nítido que a participação da mulher, naquele meio, é reservada apenas a manutenção do lar e a procriação. Tais características, impostas pela autoridade masculina, não sofrem modificações com o desenrolar do filme e envelhecimento de Maria. É notório perceber, em cidades interioranas, que a vinculação da figura feminina, a questões de patrimônio ou até mesmo administrativas, acontecem apenas ocasionalmente, ficando a cargo da mulher cumprir apenas o papel que lhe foi estabelecido por seus antepassados. As conquistas femininas, ocorrem de maneira ainda mais tardia em ambientes, onde a pobreza e a falta de educação não estão presentes, do que em centros urbanos, onde homens e mulheres já desenvolveram certo grau de equiparidade nas oportunidades de emprego e salário, muito embora, persistam obstáculos sociais que inviabilizam a igualdade plena, tais como a religião e o conservadorismo.

Cada questão exposta no filme, é feita de maneira certa e realista. Márcio Ramos por ter vivenciado, o que sua obra expõe, não se limitou ao uso da estética pela estética, comum em filmes que usam a tecnologia em 3D.

O filme finda com uma cena, que passa a ideia de determinismo social, posto que várias outras Maria, tiveram a mesma trajetória desafortunada da garota de 5 anos, isto é, sem estudos e com muito trabalho a fazer, exibida no início da película. Uma possibilidade de mudança da situação hostil exibida, bem como uma mensagem de esperança, seria uma solução melhor para um país, onde a tragédia vê-se muito próximo, seja nas ruas, seja nos telejornais. Tecnicamente, no entanto, o filme é vistoso, inteligente e merece ser contemplado.

RESENHA

POR: MARCUS A. A. C.

Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/51421814/resenha-vida-maria>>.

ATIVIDADE – 2º MOMENTO

ATIVIDADE

1. Preencha o quadro abaixo com as informações solicitadas:

Autor da resenha
Função social
Tema ou objeto resenhado
Público alvo da resenha
Local publicado
Objetivo do autor da resenha
Avaliação
Recomendação ou não

Quadro adaptado de MACHADO, A. R.; LOUSADA, e ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2010.

2. O autor da resenha escreveu o resumo do objeto resenhado? Identifique o parágrafo que contém o resumo.
3. Que características o texto apresenta para que você possa identificá-lo como resenha?
4. Qual foi a intenção do resenhista ao utilizar no título a expressão avaliativa uma realidade brasileira?
5. Observe o seguinte trecho, do primeiro parágrafo “[...] uma criança pobre e sem perspectivas socioeconômicas, cuja vida assemelha-se a de outras mulheres da sua família [...]”. Com que provável intenção foi realizada essa comparação?
6. No segundo parágrafo, o resenhista continua descrevendo a personagem principal que é Maria José. Quais adjetivos ele utilizou para caracterizar e diferenciar as principais fases vivenciadas pela protagonista da história?

7. Ainda no segundo parágrafo, qual trecho sinaliza a passagem do tempo vivenciado por Maria José?

Leia este trecho e responda a questão 8:

“[...] As personagens presentes, bem como os cenários, são característicos e fieis às pessoas e paisagens que podem ser vistas no Sertão do Ceará, no Nordeste brasileiro, o que deixa a história ainda mais realista e desconfortante [...]”.

8. O que nos mostra a expressão **ainda mais realista e desconfortante**?

- a) Dúvida e avaliação
- b) Apreciação e avaliação
- c) Incoerência e incerteza
- d) Apreciação e incerteza

9. O resenhista demonstra que as meninas eram educadas para realizarem os afazeres domésticos, construir uma família e não tinham incentivo na sua escolarização. Aponte o trecho que utiliza o discurso do autor da resenha para demonstrar como surgiu a temática do filme.

10. A resenha traz os posicionamentos críticos e reflexivos do autor, procurando atrair a atenção do leitor e instigá-los a assistir ao filme/obra que está sendo resenhada. Aponte no texto a passagem que constata essa afirmação.

11. O resenhista também recorre ao posicionamento de uma especialista no assunto, uma voz de autoridade, no caso a de Bárbara Freitag, para fundamentar sua análise sobre a obra. A partir dessa afirmação e da leitura do texto, responda ao que se pede:

- a) Esse discurso é apresentado de que forma? Ou seja, que palavra, expressões ou recursos gráficos e linguísticos o resenhista utiliza para introduzir a voz de Bárbara Freitag no texto?

12. Podemos perceber que a inclusão da voz do locutor se faz presente no decorrer do todo o texto, pois tem a função de argumentar e emitir juízo de valor. Identifique no 5º parágrafo a voz do locutor emitindo um juízo de valor.

13. Observe o trecho a seguir e responda: “[...] observamos na cena inicial, Maria José, aos cinco anos de idade, mostra satisfação no ato de escrever, porém a ação é colocada em segundo plano, devido a obrigação na realização dos afazeres domésticos [...]”. Essa relação é marcada pelo envolvimento do leitor no discurso do autor, então se utilizaram verbos:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| a) Na 1ª pessoa do singular | c) Na 1ª pessoa do plural |
| b) Na 2ª pessoa do plural | d) Na 3ª pessoa do plural |

14. Você acha que o resenhista conhece a obra resenhada? Cite fragmentos da resenha que comprovam sua resposta.

15. Qual será o objetivo do(s) destinatário(s) ao ler a resenha?

16. Que apreciação você faz da resenha lida? Você se sente interessado(a) em assistir ao filme de animação “Vida Maria”? Por quê?

17. Quais impressões vocês tiveram da história e da personagem?

3º MOMENTO: Exibição do filme de animação “Cordas” e a preparação para a produção inicial**Objetivo Geral:**

Realizar a exibição do filme “Cordas” (animação).

Objetivos Específicos:

- Apresentar aos alunos o filme “Cordas”, que será resenhado;
- Ressaltar a importância de se fazer um apanhado sobre o contexto de produção do filme;
- Explorar por meio de atividade direcionada um roteiro de leitura para o filme.

Materiais necessários:

- Projetor multimídia (*datashow*);
- Atividade impressa;
- Roteiro da resenha impresso.

Orientações:

1. Exiba o filme de animação “Cordas”, que está disponível no *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=zsOTJFWAXGA>>.
2. Em seguida, conduza os alunos para relatarem as primeiras impressões sobre o filme exibido.
3. Realize uma atividade de leitura sobre o filme de animação.
4. Na sequência, apresente aos alunos um roteiro de resenha, que será o direcionamento para a produção textual.
5. Para finalizar, os discentes devem produzir uma resenha baseada no filme de animação “Cordas”.

ROTEIRO DE LEITURA – 3º MOMENTO



ROTEIRO DE LEITURA PARA O FILME DE ANIMAÇÃO “CORDAS”

1. Identificação:
 - a) Autor –
 - b) Obra –
 - c) Site –

2. Breve biografia do autor(a):

3. Enredo (descreva a trama):

4. Temática (qual é o assunto tratado no filme de animação):

5. Defina os elementos da narrativa:
 - a) Personagem protagonista –
 - b) Personagem antagonista –
 - c) Personagens secundários –

6. Características do personagem principal:

- a) Físicas –
- b) Psicológicas (personalidade) –

7. Determine o espaço (lugar) onde se passa a história.

8. Assinale a classificação do narrador:

- a) Narrador personagem
- b) Narrador antagonista
- c) Narrador onisciente

9. Determine o tempo em:

- a) Cronológico
- b) Psicológico

10. Estrutura:

- a) Introdução –
- b) Conflito –
- c) Clímax –
- d) Desfecho –

11. Como você avalia os seguintes aspectos do filme:

- a) A linguagem utilizada –
- b) As imagens –
- c) O enredo –
- d) A construção das personagens –

12. Para construir o processo de avaliação sobre o filme, quais adjetivos ou expressões avaliativas você utilizaria para expressar seus julgamentos e opiniões a respeito do conteúdo que é tratado?

13. Que apreciação você faz sobre o filme “Cordas”?

14. Quais impressões vocês tiveram da história e das personagens?

15. Após assistir à animação “Cordas”, você recomenda ou não o filme? Por quê?

16. Contextualize o filme de animação “Cordas”, com base em algum acontecimento vivenciado por você.

Disponível em:

<<http://gmmz.blogspot.com/2011/06/fichadeleitura.html>>.

ROTEIRO DA RESENHA – 3º MOMENTO**ROTEIRO DA RESENHA**

1. Apresentar a obra e o autor.
2. Indicar o objetivo do autor da obra resenhada.
3. A função social da resenha.
4. Tema ou objeto resenhado.
5. Contextualização.
6. Descrição.
7. Análise da obra resenhada.
8. Mostrar a forma como o autor organizou o filme (estrutura da narrativa).
9. Conclusão.
10. Opinar, apreciar o filme. A opinião poder ser positiva, negativa ou parcial, retomando os aspectos apresentados nos parágrafos anteriores da resenha.

REFERÊNCIA:

ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Tecendo Linguagens.**

PRODUÇÃO INICIAL

Nesta etapa, após a exibição do filme de animação “Cordas”, que está disponível no *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=zsOTJFWAXGA>>, e depois de ter realizado a atividade de leitura e estudado o roteiro da resenha, o professor deve conduzir em sala de aula a produção inicial dos seus alunos, pois, a partir desse momento, se entende que eles já tiveram todo o suporte para a realização dessa produção textual.

Essa produção inicial deverá ter como base o filme exibido e deve ser realizada com todos os alunos que estiverem presentes na ocasião. É importante definir o tempo que esses discentes terão para realizar essa produção. Sugiro que se reserve duas horas-aula, mas isso fica a critério de cada professor.

A partir dessa produção textual, é possível que o professor venha a constatar o conhecimento que os alunos têm sobre o gênero textual resenha, que serão obtidos prévia e posteriormente às explicações e direcionamentos que serão abordados no decorrer dos encontros. É a partir dessa primeira produção que o professor terá subsídios para identificar não apenas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também o conhecimento que já têm sobre o gênero. E com base na análise do texto de seus discentes, será possível elaborar uma proposta de intervenção com o intuito de sanar os problemas apresentados inicialmente.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL

Nesta etapa, o professor deverá realizar a análise da produção inicial dos seus alunos e identificar os problemas apresentados para elaborar e saber como agir diante dos módulos de intervenção. Mediante essa análise, se o professor detectar algum problema que não esteja contemplado nas atividades dos módulos, deve buscar outras atividades e adaptá-las de acordo com a análise que realizar nos textos dos seus alunos.

As atividades de intervenção que estou apresentando foram elaboradas e pensadas a partir da análise de uma realidade prática observada em minha sala de aula. Enfatizo que o principal orientador do professor para conduzi-lo nesse processo de intervenção será o aluno, ao desenvolver a sua produção inicial.

Portanto, o professor pode analisar as produções dos seus alunos observando os aspectos que seguem abaixo.

Orientações:

1. Observe o texto do seu aluno e verifique se em Termos de Conteúdo ele atendeu os seguintes pontos:
 - ✓ Resumo da obra (relatos, trechos da obra, recortes e características dos personagens, elementos da narrativa);
 - ✓ Se a obra está bem escrita;
 - ✓ Elementos descritivos;
 - ✓ Pontos de vista e argumentos favoráveis ou contrários;
 - ✓ Informações coerentes;
 - ✓ Problemas de coerência;
2. Elementos Estruturais:
 - ✓ Título;
 - ✓ Autor;
 - ✓ Descrição;

- ✓ Análise da obra resenhada;
- ✓ Recomendação ou não da obra.

3. Elementos Linguísticos:

- ✓ Modalizadores – expressões que exprimem ponto de vista sobre o texto;
- ✓ Operadores argumentativos e demais elementos de coesão textual;
- ✓ Ortografia e obediência ao padrão culto da língua.

4. Termos de Funcionalidade:

- ✓ Verifique se os textos atendem aos propósitos comunicativos do gênero resenha;
- ✓ Observe se apresenta as características e é de fato um exemplar do gênero solicitado.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi elaborada a partir da análise da produção inicial realizada em minha sala de aula. Entretanto, o professor irá adaptar as atividades dos módulos de acordo com a realidade apresentada na produção textual dos seus alunos.

MÓDULO I – Os aspectos composicionais da resenha

Objetivos:

- Analisar e identificar os elementos constitutivos da resenha;
- Reconhecer a importância da sequência dos elementos constitutivos.

Conteúdo: Elementos constitutivos da resenha: título, autor, descrição, análise da obra, recomendação ou não da obra – Apresentação em *slides*.

Material necessário:

- Projetor multimídia (*datashow*);
- Cópias do texto “A noiva cadáver”, de H. P. A., aluno do Ensino Médio;
- Cópias da atividade;
- Quadro branco e pincel para quadro branco.

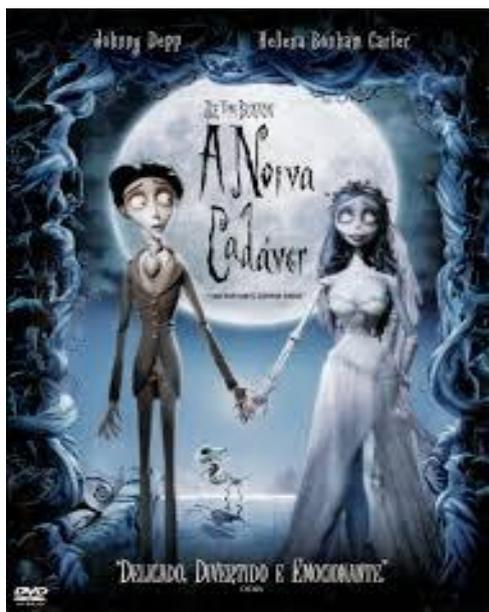
Orientações:

- Leitura da resenha “A noiva cadáver”, de H. P. A., aluno do Ensino Médio;
- Realizar uma socialização sobre as impressões do assunto abordado e sobre a resenha;

- Entregar para cada aluno a cópia do texto e da atividade (1) contendo a análise e identificação dos elementos constituintes da resenha. Esse momento da leitura inicial deve acontecer de forma individual; para tanto, é necessário que os alunos sejam orientados a realizar uma leitura atenta, para depois socializarem as suas impressões e registrarem as respostas da atividade proposta. Professor (a), não esqueça de determinar um tempo para o cumprimento dessa atividade.
- A atividade (2) é composta por textos produzidos por alunos, mas que você, enquanto professor da turma, pode substituir por um texto de um aluno seu, que foi produzido na primeira produção.

Referência:

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo e ANTÔNIO, Severino. *Novas Palavras*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.



A Noiva Cadáver

Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=wsmWwCU3U>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SINOPSE E DETALHES

A Noiva-Cadáver se passa em um vilarejo europeu do século XIX, onde vive Vistor Van Dorst (Johnny Depp), um jovem que está prestes a se casar com Victoria Everglot (Emily Watson). Porém, acidentalmente, Vistor se casa com a Noiva-Cadáver (Helena Bonham Carter), que o leva para conhecer a Terra dos Mortos. Desejando desfazer o ocorrido para poder enfim se casar com Victoria, aos poucos Víctor percebe que a Terra dos Mortos é bem mais animada do que o meio vitoriano em que nasceu e cresceu.

Disponível em:

<<https://www.adorocinema.com/filmes/filmes-56718>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Vamos estudar um exemplo de resenha.

A noiva cadáver

¹ A dupla formada pelo conceituado ator norte-americano Johnny Depp e por um dos mais notáveis cineastas da atualidade, Tim Burton, é responsável por clássicos como **A lenda do cavaleiro sem cabeça** e **Edward Mãos de Tesoura**.

² Na produção de 2005, **A noiva cadáver**, o estilo inconfundível e a sensibilidade artística de ambos reaparecem, desta vez na forma de uma original animação.

³ A história do filme inicia-se quando Victor Van Dort (dublado por Johnny Depp), filho de um casal rico, torna-se noivo de Victoria Everglot, uma recatada jovem que deveria contrair matrimônio para salvar a nobre família da ruína financeira. Durante o ensaio às vésperas do casamento, os noivos apaixonam-se inesperadamente, mas o rapaz, extremamente tímido, não consegue pronunciar seus votos com clareza.

⁴ Então, Victor vaga pelas imediações de um bosque, a fim de organizar seus pensamentos. Eis então que se lembra da bela imagem de sua noiva, e, inspirado, pronuncia perfeitamente seus votos de casamento. Porém, ao inserir a aliança em um suposto galho seco, o rapaz casa-se com Emily (dublada por Helena Bonham Carter), uma romântica noiva que, desde o dia em que fora assinada pelo namorado, esperava por um cavalheiro que a fosse libertar.

⁵ A noiva-cadáver leva Victor para o mundo dos mortos, do qual ele tenta fugir, enganando-a com estratégias para convencê-la a deixá-lo retornar ao mundo dos vivos e rever a sua noiva. Emily o impede e ambos permanecem na habitação dos defuntos.

⁶ Desenvolve-se assim uma agradável trama na qual Victor tenta delicadamente redimir-se com Emily, enquanto Victoria, pressionada pelos pais, prepara-se para desposar o recém-chegado Lorde Barkis.

⁷ Ocorre o casamento de Victoria com o lorde. Enquanto isso, no mundo dos mortos, Victor e sua noiva-cadáver preparam uma cerimônia na igreja dos vivos, onde o rapaz deverá sacrificar sua vida para consumir a união incomum e fazer a passagem definitiva para o mundo de Emily.

⁸ Os dois casais se encontram e Emily reconhece o esposo de Victoria o seu namorado homicida. Trava-se uma batalha entre o jovem Van Dort e o arrogante lorde, mas este bebe por acidente o veneno destinado ao sacrifício do outro. Uma vez morto o seu assassino, Emily sente-se liberta e, num ato de generosidade, oferece a mão de seu noivo à outra jovem. Apaixonados, casam-se Victor e Victoria.

⁹ O filme, produzido inteiramente a partir da luxuosa técnica stop-motion, é repleto de humor negro e delicadeza visual. Os bonecos foram fotografados com

todo o esmero de artistas preocupados em levar para as telas, de forma sensível, o brilhante roteiro produzido por Tim Burton.

¹⁰ O âmbito sonoro é ainda mais exuberante: os bonecos foram dublados por grandes astros e atrizes, como o veterano Christopher Lee e a suave Emily Watson; além disso, a trilha, sonora, composta principalmente por Danny Elfman, é brilhante – narra histórias, configura temas musicais para personagens e emociona os ouvintes.

¹¹ É nessa interseção entre roteiro, elementos visuais e sonoridade refinados que **A noiva cadáver** se encontra. E é justamente por essa anticonvencional beleza que o filme encanta – e merece ser visto.

(H.P.A., aluno do Ensino Médio).

Em tom de conversa

1. Você já assistiu ao filme **A noiva cadáver**? O que achou dele? E quanto aos outros trabalhos de Johnny Depp e Tim Burton mencionados no texto? Conte aos colegas tudo que sabe a respeito da produção dessa dupla.
2. Agora sugerimos a quem assistiu ao filme que diga, utilizando argumentos convincentes, se sua opinião coincide com a do resenhista.
3. Para você, qual o significado do adjetivo **clássico**? Ele pode ser atribuído a um filme de animação, como **A noiva cadáver**? Por quê?
4. O texto lido é uma resenha. Na sua opinião, qual a finalidade da resenha? Em que suporte (livro, jornal, CD, revista, etc.) ela pode ser produzida? Qual é o seu destinatário?
5. Socialize com os colegas as suas impressões sobre o texto.

Referência:

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo e ANTÔNIO, Severino. *Novas Palavras*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

ATIVIDADE 1

1. De acordo com a leitura do texto, qual filme está sendo resenhado?

2. A resenha sobre o filme de animação começa apresentando a dupla Depp-Burton e seus trabalhos anteriores.
 - a) Identifique em quais parágrafos ocorre essa apresentação.
 - b) Que adjetivos antecipam as qualidades do filme?

3. Reconheça os parágrafos que:
 - a) Resumem o enredo do filme.
 - b) Tecem comentários a respeito do filme.

4. Identifique dois elementos tipicamente descritivos – verbos de ligação e adjetivos – presentes nos seguintes trechos do comentário:

1º - “O filme [...] é repleto de humor negro e delicadeza visual”.

2º - “O âmbito sonoro é ainda mais exuberante: os bonecos foram dublados por grandes astros e atrizes”.

5. Reconheça no texto os elementos estruturais da resenha: título, autor, descrição e a análise da obra.

6. Identifique no texto o parágrafo que apresenta recomendação do filme.

Referência:

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo e ANTÔNIO, Severino. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

ATIVIDADE 2

1. A partir dos textos abaixo, identifique se eles apresentam todos os aspectos estruturais da resenha: título, autor, descrição, análise da obra e recomendação ou não da obra.

a) Texto PI5**Cordas**

A história é de duas crianças, uma menina e um menino. Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amigo chamada (Maria) uma menina doce pura de sentimentos bons. O menino não podia falar, não tinha movimentos nos braços nem nas pernas e por isso não podia brincar com Maria, mais isso não foi um obstaculo para Maria, ela amarrou cordas em seus braços e pernas e cada movimento que ela fazia o menino também fazia.

Maria se apegou muito a ele, mas infelizmente ele veio a falecer. Maria ficou muito triste. Ela guardou com se uma corda de lembranca dele, que até anos depois ainda usava.

O autor quis mostrar no meu ponto de vista que, a vida é um sopro devemos perdoar, amar enquanto estamos aqui, mais tambem que ainda existe pessoas boas no mundo.

b) Texto PI8**Cordas**

Ela conta a história de amizade entre duas crianças muito especiais, o filme também retrata os valores e sonhos. Esse vídeo trás uma lição da vida mostrando que as diferenças não, mudam nada, diante dos sentimentos, e pessoas com deficiência devem ser tratadas com respeito e carinho da mesma forma que tratamos os outros. Maria um dos personagens o tempo todo tenta esta junto ao Nicolas outro personagem, ela tenta interagir com ele, conversando, brincando.

- Pedro solís García

ASPECTOS ESTRUTURAIS DA RESENHA	
TEXTO P15	
Título	
Autor	
Descrição	
Análise da obra	
Recomendação ou não da obra	
TEXTO P18	
Título	
Autor	
Descrição	
Análise da obra	
Recomendação ou não da obra	

2. A partir dos textos trabalhados na questão anterior, identifique os elementos estruturais do gênero resenha que estão faltando, em seguida reescreva um dos textos de maneira a contemplar todos esses elementos, com o intuito de solucionar esse problema.

MÓDULO II – O resumo da obra resenhada e a informatividade

Objetivo:

- Identificar e analisar o resumo (descrição) da obra;
- Focar na reescrita do resumo.

Conteúdo: Elemento estrutural da resenha: resumo (descrição).

Material necessário:

- Cópias do texto “Osso duro de roer”, publicado na revista Veja;
- Cópias da atividade;
- Projetor multimídia (*datashow*).

Orientações:

- Leitura coletiva da resenha “Osso duro de roer”, publicado na revista Veja;
- Mostrar a função do resumo (descrição) dentro da resenha;
- Entregar para cada discente a cópia do texto e da atividade proposta. Nesse momento os alunos deverão identificar na resenha o resumo (descrição) e registrar as respostas da atividade. Professor(a), não esqueça de delimitar o tempo para realização da atividade.
- Caro professor, a atividade de reescrita contempla um texto de um aluno da docente pesquisadora, mas você pode substituí-lo por textos dos seus próprios alunos.



Tropa de Elite

Disponível em:

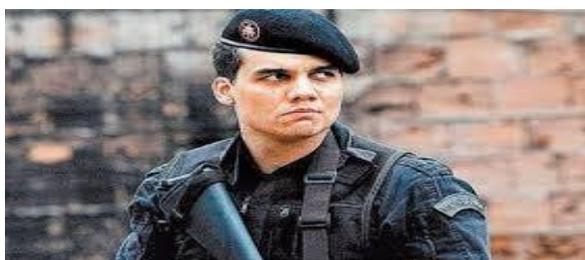
<<https://www.youtube.com/watch?v=ts6EFgCOLLw>>.

Acesso em: 13 dez. 2020.

Imagens

do

Filme



TEXTO PARA O MÓDULO II

A resenha a ser analisada foi publicada na revista *Veja*, na edição de 10 de outubro de 2007.

Texto 1: OSSO DURO DE ROER

Tropa de Elite é um retrato da guerra urbana brasileira, vista da perspectiva de um dos lados combatentes: o policial Jerônimo Teixeira.



O capitão Nascimento (Wagner Moura) "lida" com um bandido: um batalhão de policiais honestos, mas violentos como cães de guerra.

O tiroteio crítico é quase tão intenso quanto os choques entre policiais e bandidos na tela. ***Tropa de Elite*** (Brasil, 2007) só entrou em cartaz na sexta-feira no Rio e em São Paulo (a exibição no resto do país começa no dia 12), mas há tempos é um filme discutido, e também um dos mais vistos no país: pelo menos 1 milhão de DVDs piratas foram vendidos desde agosto. Depois de sua exibição no Festival do Rio, no mês passado, a patrulha ideológica abriu fogo: o filme do diretor José Padilha foi acusado de aceitar a tortura ([veja quadro](#)) e criminalizar o usuário de drogas. A indefectível pecha de "fascista" também foi levantada. Tudo bala perdida: *Tropa de Elite* não é nada disso. É um retrato desassombrado da violência urbana brasileira (ou, mais especificamente, carioca), do ponto de vista dos policiais que matam e morrem na guerrilha das favelas – de certa forma, é uma perspectiva complementar à de *Cidade de Deus*, que apresentava a mesma tragédia pelo lado de favelados e traficantes. Protagonista e narrador do filme, o capitão Nascimento, interpretado com uma convicção assustadora por Wagner Moura, espanca drogados, aterroriza moradores inocentes, tortura a mulher de um bandido e executa traficantes. Ele expõe suas razões com uma sinceridade fria. *Tropa de Elite* apresenta o ponto de vista de Nascimento, mas não o referenda. É um filme incômodo, o que talvez seja seu maior mérito.

A tropa de elite referida no título é o Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro, o Bope. Treinados para a guerrilha urbana, seus membros

só entram em ação em situações excepcionais, no combate em favelas. "O Bope é uma espécie de aerossol da criminalidade. Quando as moscas se acumulam, você passa o inseticida e elas morrem – mas logo vêm outras. Da mesma forma, o Bope entra na favela, mata uns marginais, mas logo aparecem outros", diz José Vicente de Silva Filho, ex-secretário nacional de Segurança Pública. O filme se passa em 1997, época em que o Bope tinha pouco mais de 100 integrantes. "O PM que conseguia passar nas provas de admissão do Bope entrava para uma verdadeira seita, cujos valores incluíam a recusa de toda forma de corrupção, mas também o exercício de uma violência sem limites", explica o antropólogo Luiz Eduardo Soares, autor, ao lado dos policiais André Batista e Rodrigo Pimentel, do livro *Elite da Tropa* (Objetiva), que inspirou o filme. Hoje, o Bope já conta com 400 integrantes – o que representa cerca de 10% do efetivo da PM carioca – e perdeu esse caráter de seita fechada. As queixas registradas contra o batalhão na ouvidoria da Polícia Militar, porém, ainda dizem respeito quase exclusivamente a casos de violência e abuso, e não de corrupção. O Bope só participa de ações localizadas e portanto não convive com a população, o que diminui as oportunidades para pedir propinas. Seus membros também são mais bem remunerados do que o PM convencional – têm uma gratificação de 500 reais sobre o salário básico de 780 reais.

A história de *Tropa de Elite* se centra no esforço do capitão Nascimento para deixar o Bope. Ele está para ganhar um filho e não quer mais participar de ações arriscadas. Precisa encontrar alguém que o substitua na tropa. Os melhores candidatos são os novatos Neto (Caio Junqueira) e André Matias (André Ramiro, ex-bilheteiro de cinema que também é novato na carreira de ator). O Bope aparece para os dois como uma ilha de honestidade no meio da podridão da PM convencional. Cada um dos dois aspirantes tem seus méritos e limitações. Neto gosta da dureza militar, mas é impetuoso demais, a ponto de às vezes colocar os companheiros em risco desnecessário. É um homem dividido. Cursa direito em uma faculdade privada e esconde dos colegas que é policial.

O núcleo dramático formado por Matias e seus colegas é um dos pontos mais polêmicos – e acertados – do filme. Os estudantes são críticos da violência policial, mas condescendentes com os bandidos de quem compram drogas. Alguns fazem trabalho voluntário em uma ONG que opera no Morro do Turano em virtual cumplicidade com o tráfico. O filme é duro na sua caricatura dos "playboyzinhos" que sustentam a bandidagem, mais duro até do que no retrato de bandidos e policiais. Estes têm clareza do papel brutal que lhes cabe na guerra das favelas. O comprador de drogas, ao contrário, vive no inferno das boas intenções: escuda-se nas "passeatas pela paz" para justificar suas contravenções hedonistas. "O usuário recreativo sabe que as drogas que ele compra vêm de grupos armados que controlam comunidades carentes. Ele faz uma escolha consciente de sustentar o crime. Não há como argumentar contra esse fato", diz Padilha.

Na exibição de *Tropa de Elite* no Festival do Rio de Janeiro, houve gente da platéia "torcendo" pelo Bope, com gritos de "caveira, caveira" (o logotipo do batalhão é uma caveira atravessada por um punhal). *Tropa de Elite* parece estar

isolado entre duas formas de incompreensão: a patrulha ideológica e uma claqué difusa que, revoltada ou confusa com o cerco da criminalidade, acredita que o policial "justiceiro" é a solução. Tropa de Elite, afinal, se vale de algumas convenções do filme policial americano – por exemplo, o policial que vinga a morte do parceiro –, em que justiceiros como o "Dirty" Harry de Clint Eastwood têm uma longa tradição. Mas há diferenças óbvias: nem o truculento vingador interpretado por Charles Bronson na série Desejo de Matar ameaçaria empalar com um cabo de vassoura um garoto cujo único crime foi ter aceito um par de tênis de presente dos traficantes. A torcida da caveira talvez seja mais um sintoma da crise moral e institucional que ronda a segurança pública no Brasil. Há algo de profundamente errado em uma sociedade que só aplaude sua polícia quando ela se comporta como o bandido. O filme demonstra a realidade imposta por uma parte da corporação que compõe a polícia, como também, o cotidiano vivenciado pelos moradores das comunidades, por isso, é um filme que deve ser prestigiado.

Disponível em: <<http://www.veja.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ATIVIDADE 1

1. Para melhor entender a estrutura de uma resenha, leia, analise e identifique no texto: **nome do filme, diretor, tema, local onde se passa a história, comentários e resumo do filme.**

2. As resenhas se caracterizam por apresentarem pelo menos dois movimentos básicos: a descrição ou resumo da obra e os comentários do produtor da resenha. Identifique no texto:

- a) Trechos descritivos / resumidores da obra.
- b) Trechos de comentários / avaliativos.

3. Observe a resenha atentamente: Pensando que a resenha apresenta descrição, trechos avaliativos e resumo em seu conteúdo e em sua estrutura, verifique:

- a) O que se destaca no 1º parágrafo?
- b) E no 2º parágrafo?
- c) E no 3º parágrafo?
- d) Quais características ou qualidades o autor utiliza para se referir ao filme?
- e) Ele estabelece comparações com outros filmes? Quais?
- f) Pelos comentários, o autor gostou ou não do filme? Comprove sua resposta.
- g) Nesse caso, com objetivo ele produziu essa resenha?

Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_zelita_borges_martins.pdf . Acesso em: 14 dez. 2020.

ATIVIDADE 2

1. Observe o texto abaixo e veja se ele contempla a descrição da obra, e se está bem escrito. Em seguida, você deve reescrevê-lo, de maneira que apresente os aspectos descritivos da obra original.

PI6**“Cordas”**

Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las. ela sempre estava impenhada ajuda ele com uma simples corda ela fez seus últimos dias muitos bons, fez ele brincar, mais infelimente ele se foi, mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças a não ter preconceito com ninguém.

Diretor: Pedro solis Garcia

Roteiro: Pedro solis Garcia

MÓDULO III – A apreciação da obra resenhada

Objetivos:

- Reconhecer argumentos positivos ou negativos;
- Trabalhar os elementos mais utilizados no processo de apreciação de uma obra;
- Enfatizar a reescrita da apreciação do texto.

Conteúdo: Apreciação do texto.

Material necessário:

- Cópias do texto “Osso duro de roer”, publicado na revista Veja;
- Cópias da atividade;
- Projetor multimídia (*datashow*).

Orientações:

- Realize uma leitura coletiva da resenha “Osso duro de roer”, que foi trabalhada no módulo anterior e observe os elementos utilizados na apreciação do texto.
- Apresente os aspectos positivos e negativos de apreciação do texto
- Desenvolva uma atividade de leitura, escrita e reescrita.

ATIVIDADE 1

1. Identifique, na resenha “Osso duro de roer”, o parágrafo que demonstra a apreciação da obra.

2. A resenha “Osso duro de roer” apresenta um trecho que foi descrito da seguinte forma: “É um retrato desassombrado da violência urbana brasileira (ou, mais especificamente, carioca), do ponto de vista dos policiais que matam e morrem na guerrilha das favelas – de certa forma, é uma perspectiva complementar à de *Cidade de Deus*, que apresentava a mesma tragédia pelo lado de favelados e traficantes”.
 - a) Como foi apresentada a análise da obra?

 - b) A análise foi apontada de que maneira?

 - c) O autor da resenha apresentou aspectos negativos e positivos da obra resenhada?

3. Compare como foi realizada a análise, e o que há de diferente, nas duas resenhas que já foram estudadas, que são: “A noiva cadáver” e “Osso duro de roer”.

4. Observe o texto que reescrevemos no módulo passado e responda:

“Cordas”

Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las. ela sempre estava impenhada ajuda ele com uma simples corda ela fez seus últimos dias muitos bons, fez ele brincar, mais infelizmente ele se foi, mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças a não ter preconceito com ninguém.

Diretor: Pedro solis Garcia

Roteiro: Pedro solis Garcia

P16

- a) Com relação à análise, como esse texto se apresenta?
- b) Ele apresenta aspectos positivos e/ou negativos?
- c) Como você analisaria a obra resenhada?
- d) Que aspectos você destacaria?
- e) Agora reescreva apenas a parte referente à análise, ou seja, à apreciação da obra.

MÓDULO IV – A recomendação (ou não) da obra

Objetivos:

- Enfatizar a recomendação ou não da obra.
- Identificar e reescrever a recomendação ou não da obra

Conteúdo: Recomendação ou não da obra em análise.

Material necessário:

- Cópias do texto “Saga Crepúsculo: tudo para ser um sucesso”;
- Cópias da atividade;
- Projetor multimídia (*datashow*).

Orientações:

1. Ler e refletir sobre a resenha “Saga Crepúsculo: tudo para ser um sucesso”.
2. Socialização das impressões sobre a resenha em estudo;
3. Atividade de leitura;
4. Atividade de reescrita.

TEXTO PARA O MÓDULO IV

O texto abaixo foi escrito por um estudante de escola pública a respeito do filme “Crepúsculo”. Leia com atenção e verifique quais foram os principais aspectos destacados por ele em sua análise. É uma análise opinativa que reflete o gosto pessoal do autor.

**SAGA CREPÚSCULO: TUDO PARA SER UM SUCESSO**

A história de Crepúsculo é sobre Bella Swan, uma adolescente que nunca se deu bem com as outras garotas e, depois que a mãe se casa novamente, se muda da ensolarada Phoenix para a chuvosa cidade de Forks para viver com o pai. Lá, ela começa a viver um romance com o misterioso Edward Cullen, que faz parte de uma família de vampiros. Assim como os outros de sua espécie, Edward é extremamente forte e rápido, e também não envelhece. Porém, sua família se diferencia dos outros vampiros por não beberem sangue humano. Apesar do que sentem um pelo outro, Bella e Edward tentam se afastar, para que ele não ceda ao desejo de beber o sangue dela. Mas as coisas começam a piorar para os dois quando um grupo de vampiros inimigos da família de Edward chegam à cidade procurando por Bella.

Crepúsculo é o mais recente fenômeno entre a garotada. Tendo custado US\$ 37 milhões, rendeu mais de US\$ 145 milhões ao redor do planeta em duas semanas nos cinemas. O filme reúne elementos que atraem em cheio os espectadores mais jovens: romance e fantasia, além de toques de suspense. Um romance adolescente – já complicado por definição – que ganha toques de dramaticidade por conta dele ser um vampiro. Edward é mais ou menos tudo

que uma garota sonha (num mundo fantasioso, evidentemente): lindo, protege Bella e ainda tem superpoderes. Deve ser por isso que ele é capaz de arrancar suspiros não somente da protagonista, mas da platéia feminina também.

O conflito é transformado em tensão, sofrimento, dor e tudo isso que o amor provoca, mesmo nos seres humanos normais que não brilham como diamantes sob o sol como os vampiros. As cenas nas quais Edward mostra toda a sua força e velocidade típicas de sua espécie são impressionantes, principalmente quando ele praticamente flutua pelas paisagens geladas das florestas que circundam a cidade de Forks. A fotografia gelada, numa ambientação sempre chuvosa, dá o ar sombrio que a história precisa. Mas algo incomoda em Crepúsculo: a trilha sonora.

Essa já cansativa mania dos produtores de Hollywood de utilizarem a música exageradamente para sublinhar sentimentos e momentos de tensão. O final do longa é aberto, evidentemente, já pedindo uma continuação e atijando o espectador que volte aos cinemas em 2010. Enfim, Crepúsculo é o tipo de filme a ser recomendado aos espectadores adolescentes que embarcam em sua viagem.

(J. V. S. – 1º ano, 17 anos, MG).

Disponível em:

<<http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2014/07/atividade-sobre-o-genero-resenha-critica.html>>.

ATIVIDADE 1

1. O texto lido pertence a qual gênero:
 carta
 resenha
 receita

2. Como se inicia o texto?

3. O autor do texto se coloca a favor ou contra ao filme que ela está analisando?

4. Cite um ponto positivo que ele vê nesse filme.

5. Que elementos esse filme tem que atraem em cheio os espectadores mais jovens?

6. Identifique na resenha a análise que o autor faz da obra original.

7. Segundo o texto, para qual público é recomendado o filme Crepúsculo?

8. Destaque no texto a recomendação ou não da obra.

Disponível em:

<https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/atividades_pedagogica_distancia/2;Fundamental/12;EMEF%20Nacilda%20de%20Campos/09;9%C2%BA%20Ano/6%C2%AAe7%C2%AAsemana9%C2%BAano01a10%20de%20junho%20de%202020.pdf>.

ATIVIDADE 2

1. Observe e analise o texto abaixo e veja que o(a) autor(a) não finalizou com a recomendação ou não da obra. Então você deve reescrevê-lo de forma que a recomendação ou não da obra fique evidente para o leitor.

PI1**“Cordas”**

O filme fala de uma grande amizade, muito sincera e incrível de duas crianças, o menino ele era especial, ele tinha acabado de chegar no orfanato, a menina Maria com a sua Humildade forma de ser, foi até lá onde ele estava e ela começou a falar com ele, ela viu que ele não podia falar e se mexer.

Maria após dias ela se sentia muito prazer e lhe ajudar, então ela começou ajudar ele a fazer as coisas, mas depois ele ficou doente e Maria ficou com ele na sala de aula já que não podia sair, então ela botou uma música e começou a dançar, pegou ele pelo braço, e dançou lentamente com ele.

Maria ficou muito apegada a ele. Dia seguinte ela estava andando no corredor e viu a cadeira de rodas que ele usava, só que não estava lá, Maria pensou que ele já estava podendo andar, se mexer e falar, ela ficou muito feliz mais quando ela passou em uma das salas, ela escutou muitas coisas que ela não queria ouvir uma notícia que deixou ela muito triste ele morreu...

Mas Maria levou essa amizade para a vida toda, colocou um pedaço de corda no braço dela.

- Mas porque um corda?

- porque como ele não podia se mexer ela pegava cordas e amarrava uma nos pés, nas mãos para ela poder movelo. Até hoje ela não esqueceu essa amizade linda e verdadeira.

MÓDULO V – Os elementos da linguagem

Objetivo:

- Analisar e identificar os modalizadores, os operadores argumentativos e outros elementos de coesão;
- Reconhecer a importância dos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão;
- Trabalhar a reescrita do texto focando nos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão.

Conteúdo: Modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão.

Material necessário:

- Cópias do texto “A noiva cadáver”;
- Cópias da atividade;
- Projetor multimídia (*datashow*).

Orientações:

- Estudo e socialização do texto sobre modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão.
- Dividir os alunos em duplas para realizar uma atividade que enfatiza a utilização dos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão.
- Reúna os alunos em círculo para que socializem e comentem os trechos que foram reescritos na atividade.
- Releitura do texto “A noiva cadáver”, que foi trabalhado no módulo I.
- Identificação dos modalizadores, operadores argumentativos e outros elementos de coesão do texto em estudo.
- Atividade de reescrita centralizada dos modalizadores e operadores.

TEXTO PARA O MÓDULO V

O que são modalizadores?

O uso que fazemos da língua em nossas ações de comunicação é sempre mediado por intenções: explicitar certeza, dúvida, obrigatoriedade, sentimentos, entre outros. Esse propósito está tão presente em nosso dia a dia que se materializa na estrutura de nossa língua.

Ducrot, professor de filosofia e linguista francês do século XX, foi quem fundamentou essa ideia e afirmou que a língua é fundamentalmente argumentativa, uma vez que, ao interagirmos, seja pela fala, seja pela escrita, estamos imprimindo nossas ideias e argumentos pretendidos. Dessa forma, pensando que a argumentação é característica intrínseca às relações humanas, nós, do Brasil Escola, preparamos um texto para apresentar as **marcações argumentativas**.

Os elementos que atuam como indicadores de argumentação são denominados de **modalizadores discursivos**. Eles são os encarregados de evidenciar o ponto de vista assumido pelo falante e assegurar o modo como ele elabora o discurso.

Como foi apresentado anteriormente na introdução do texto, são várias as intenções que explicitamos em nossas interações diárias e, por isso, há tipos diversos de modalizadores discursivos. Diferentes recursos linguísticos estão a serviço dessa ação argumentativa: modos verbais, verbos auxiliares, adjetivos, advérbios, entre outros.

Utilizaremos aqui a classificação feita por Nascimento & Silva ,2012:

Tipos e subtipos de modalização

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação	Modalizadores
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Assertiva	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro	É certo que Afirma Constatou
	Quase- asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro	É possível que Provavelmente Propõe Aponta

	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado	É capaz de Pode
Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer	É obrigatório que
	De proibição	Expressa conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer	É proibido que Não pode
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça	É permitido Pode
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra	Eu gostaria que Requer
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista		Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico	Lamentavelmente Destaca
Delimitadora		Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado	Teoricamente Especificamente

Adaptado de NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 93.

Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-sao-modalizadoresdiscursivos.htm#:~:text=Os%20elementos%20que%20atuam%20com%20o%20ele%20elabora%20o%20discurso>>.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Operadores argumentativos são expressões que ligam orações, períodos ou até mesmo parágrafos, conforme a intenção do autor.

Os **operadores argumentativos** são palavras ou expressões fundamentais para a **coesão textual**, ou seja, para a ligação entre as diversas orações, períodos e parágrafos que existem em um texto. Eles são **responsáveis por articular as partes do texto**, conferindo a elas a intenção desejada pelo autor.

Função

A função dos operadores argumentativos é **estabelecer uma ligação** entre as orações, períodos ou até mesmo parágrafos de um texto. Eles são **fundamentais** para a **unidade textual**, haja vista que é por meio de tais operadores que as partes do texto se relacionam.

Tipos

Existem centenas de operadores argumentativos, e a língua, em seu uso, cria tantos outros nos diversos processos comunicativos. Entretanto, existem alguns desses operadores que valem a pena ter sempre em mente:

- **Operadores de oposição:** são aqueles que interligam ideias que se contrapõem.

São eles: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, senão, embora, conquanto, ainda que, mesmo que, mesmo quando, apesar de que, se bem que, malgrado, não obstante, inobstante, em que pese, etc.

*Eu gosto de sorvete, **MAS** estou gripado.*

- **Operadores de adição:** são aqueles que aglutinam trechos com sentidos complementares, que não se contrapõem. São eles: e, nem, também, não só... mas também, mas ainda, como também, ademais, outrossim, além disso, etc.

*Eu **NÃO SÓ** vou ficar, **MAS TAMBÉM** dormirei aqui.*

- **Operadores de conclusão:** são os que denotam uma conclusão em relação ao que foi dito anteriormente. São eles: logo, portanto, então, assim, enfim, conseqüentemente, por isso, por conseguinte, de modo que, por fim etc.

*Eu não tenho dinheiro. **LOGO**, não irei sair hoje.*

- **Operadores de explicação:** são os operadores que representam uma explicação sobre o que foi citado antes. São eles: pois, porque, que, porquanto, etc.

*Eu não posso comer lasanha, **POIS** tenho alergia a queijo.*

- **Operadores de conformidade:** são aqueles que fazem referência a algo ou alguém. São eles: conforme, como, segundo, consoante, de acordo com, etc.

SEGUNDO Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

- **Operadores de condição:** sugerem uma condição para a realização de algo. Exemplos: se, caso, desde que, contanto que, exceto se, salvo se, a menos que, a não ser que, sem que, uma vez que (com o verbo no subjuntivo), etc.

SE fizer bom tempo amanhã, eu vou.

- **Operadores de finalidade:** são aqueles que denotam a razão pela qual algo acontece. Exemplos: a fim de que, para que, com o fito de que, porque (= para que), etc.

Eu bebo água **A FIM DE QUE** não fique desidratado.

- **Operadores de comparação:** tais operadores constroem uma comparação entre duas sentenças. Exemplos: mais que, menos que, tão... quanto, tão... como, tanto... quanto, tão... como, tal qual, da mesma forma, da mesma maneira, etc.

*Um passeio no parque é **MAIS** agradável **QUE** sair para festas.*

- **Operadores de consequência:** são aqueles que denotam uma relação de consequência em relação a determinado ato. Exemplos: tão... que, tal... que, tanto... que, tamanho... que, de forma que, de modo que, de sorte que, de maneira que, etc.

O grito foi **TÃO** alto **QUE** acordou toda a vizinhança.

- **Operadores de alternância:** são os que apresentam uma relação de alternância entre dois polos. Exemplos: ou... ou, ora... ora, já... já, não... nem, quer... quer, seja... seja, talvez... talvez etc.

ORA quero dormir, **ORA** comer.

- **Operadores de proporção, simultaneidade:** são aqueles que sugerem uma relação de proporcionalidade entre os elementos interligados. Exemplos: à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais, quanto menos, etc.

À MEDIDA QUE estudo, me torno mais inteligente.

ATIVIDADE 1

1. Observe os trechos abaixo, em seguida reescreva-os utilizando as expressões modalizadoras sugeridas no quadro, para modalizar, qualificar e encadear as ideias.

✓ Obs.: A utilização de algumas expressões pode exigir que se façam algumas alterações nos trechos.

“Não existe atalho na vida, tudo é causa e consequência. Por falta de disciplina e senso de responsabilidade, muitos deixam de dar passos importantes e decisivos e como resultado da sua falta de atitude, deixam de ter aquilo que desejam e passam a engrossar o time dos reclamadores que se acham vítimas de tudo e de todos”.

Rosier Alexandre.

“A reclamação é quase uma arte, claro que nada louvável. Todos nós conhecemos diversos experts em reclamar. A maioria dos reclamadores, xingam e resmungam, se acham injustiçados com tudo que acontece com eles e transferem a responsabilidade da sua vida para outros, sejam eles próximos ou distantes, conhecidos ou não”.

Quadro

Realmente / efetivamente / sem dúvida / é possível / certamente / quase / cerca de / é provável / é necessário / de jeito nenhum / de forma / alguma

2. Escreva qual é o operador argumentativo presente em cada uma das frases abaixo:

- a) Carlos correu vinte quilômetros, mas não bateu o recorde.
- b) Preciso sair, pois tenho uma reunião agora.
- c) Você não só permanecerá no emprego, mas também receberá um aumento.
- d) Conforme combinaram, os três homens partiram para o carnaval.

3. Leia os enunciados abaixo e indique a relação lógico-semântica (sentido) de cada dos operadores argumentativos em destaque:

- a) Nosso candidato foi derrotado, **porque** houve infidelidade partidária.
- b) Farei o que estiver ao meu alcance **para que** nosso plano seja coroado de sucesso.
- c) Ganhará tudo o que quiser, **desde que** estude e passe de ano.

- d) **Conforme** o presidente afirmou, os juros têm que cair no próximo semestre.
- e) **Depois que** terminar o serviço, venha até aqui.
- f) Ela chorou **tal qual** criança que perdeu o doce.
- g) **Como** o som estava muito alto, as paredes do quarto chocalhavam.
- h) Estudamos bastante, **portanto** podemos contar com a aprovação.

4. (UFPB-2010) No fragmento “**A vida ganhou em qualidade, prorrogando a juventude, MESMO sem perder os benefícios da longevidade bem-vinda [...]**”, a oração destacada expressa ideia de:

- a) Condição
- b) Consequência
- c) Concessão
- d) Comparação
- e) Causa

5. (ENEM-2001)

O MUNDO É GRANDE

O mundo é grande e cabe
 Nesta janela sobre o mar.
 O mar é grande e cabe
 Na cama e no colchão de amar.
 O amor é grande e cabe
 No breve espaço de beijar.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983).

Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases. Essa conjunção estabelece, entre as ideias relacionadas, um sentido de:

- a) comparação
- b) conclusão
- c) oposição
- d) alternância
- e) finalidade

6. (ENEM-2011)

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

(ATALIA, M. Nossa vida. Época. 23 mar. 2009)

As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que:

- a) A expressão “**além disso**” marca uma sequenciação de ideias.
- b) O conectivo “**mas também**” inicia oração que exprime ideia de contraste.
- c) O termo “**como**”, em “como morte súbita e derrame”, introduz uma generalização.
- d) O termo “**também**” exprime uma justificativa.
- e) O termo “**fatores**” retoma coesivamente “níveis de colesterol e de glicose no sangue”.

ATIVIDADE 2

1. Leia os trechos abaixo que foram retirados da resenha “A noiva cadáver”, estudada no módulo I, em seguida destaque algumas expressões modalizadoras:

“A história do filme inicia-se quando Victor Van Dort (dublado por Johnny Depp), filho de um casal rico, torna-se noivo de Victoria Everglot, uma recatada jovem que deveria contrair matrimônio para salvar a nobre família da ruína financeira. Durante o ensaio às vésperas do casamento, os noivos apaixonam-se inesperadamente, mas o rapaz, extremamente tímido, não consegue pronunciar seus votos com clareza.”

“É nessa interseção entre roteiro, elementos visuais e sonoridade refinados que **A noiva cadáver** se encontra. E é justamente por essa anticonvencional beleza que o filme encanta – e merece ser visto.”

2. Leia os trechos abaixo, que também foram extraídos do mesmo texto da questão anterior. Em seguida, analise os operadores argumentativos que estão destacados, identificando o sentido que eles expressam.

“Então, Victor vaga pelas imediações de um bosque, **a fim de** organizar seus pensamentos. Eis então que se lembra da bela imagem de sua noiva, e, inspirado, pronuncia perfeitamente seus votos de casamento. **Porém**, ao inserir a aliança em um suposto galho seco, o rapaz casa-se com Emily (dublada por Helena Bonham Carter), uma romântica noiva que, desde o dia em que fora assinada pelo namorado, esperava por um cavalheiro que a fosse libertar.”

“Os dois casais se encontram e Emily reconhece o esposo de Victoria o seu namorado homicida. Trava-se uma batalha entre o jovem Van Dort e o arrogante lorde, **mas** este bebe por acidente o veneno destinado ao sacrifício do outro.”

“O âmbito sonoro é ainda mais exuberante: os bonecos foram dublados por grandes astros e atrizes, como o veterano Christopher Lee e a suave Emily Watson; **além disso**, a trilha, sonora, composta principalmente por Danny Elfman, é brilhante

– narra histórias, configura temas musicais para personagens e emociona os ouvintes.”

3. Analise o texto abaixo, em seguida faça a reescrita utilizando expressões modalizadoras, operadores argumentativos e outros elementos de coesão:

PI8

Cordas

Ela conta a história de amizade entre duas crianças muito especiais, o filme também retrata os valores e sonhos. Esse vídeo trás uma lição da vida mostrando que as diferenças não, mudam nada, diante dos sentimentos, e pessoas com deficiência devem ser tratadas com respeito e carinho da mesma forma que tratamos os outros. Maria um dos personagens o tempo todo tenta esta junto ao Nicolas outro personagem, ela tenta interagir com ele, conversando, brincando.
- Pedro solís García

PRODUÇÃO FINAL

Objetivos:

- Reescrever o texto da primeira produção, com base no mesmo filme de animação “Cordas”, levando em consideração os aspectos que foram abordados nos módulos, o qual constituirá a produção final.

Material necessário:

- Folha de papel ofício A4 para produção textual.

Orientações:

- Propor a reescrita da resenha desenvolvida na produção inicial, sobre o filme de animação “Cordas”;
- Entregar aos discentes a folha de papel para a produção textual (reescrita) e informar o tempo que eles terão à disposição para produzir o texto;
- Concluído o tempo, os textos deverão ser entregues para as devidas correções.

Quadro 3 – Análise e correção final do texto

Observar se o aluno contemplou as características do gênero resenha	Procedimentos para a correção da produção final
<ol style="list-style-type: none"> 1. Título; 2. Autor; 3. Descrição; 4. Análise da obra resenhada; 5. Recomendação (ou não) da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor deve adotar uma postura de avaliação formativa, levando em consideração todo o processo, a evolução conseguida pelo aluno da produção inicial para a produção final; ✓ A avaliação final pode ser somativa, mas o docente deve focar nos avanços do aluno (da 1ª produção para a última) e não apenas nos eventuais problemas de desvios; ✓ O professor deve considerar o texto em sua totalidade, observando todos os elementos constitutivos no gênero e não apenas os aspectos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar este Caderno Pedagógico, buscamos enaltecer o protagonismo no contexto da sala de aula, dos principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professor e aluno. Nossa intenção foi a de contribuir para que o docente aja como mediador e incentivador nesse processo, a fim de que ambos, professor e aluno, possam apropriar-se de um papel ativo para edificação do conhecimento. Essa ação infere ao trabalho pedagógico a dimensão interacional, essencial na leitura e na escrita.

Enfatizamos que, embora tenhamos executado apenas uma parte desta proposta, que foi a apresentação da situação inicial e a produção inicial, etapas aplicadas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola pública do município de Nova Cruz/RN, também podemos desenvolvê-la em outros anos do Ensino Fundamental, visto que a aprendizagem das competências e das habilidades de produção textual é uma necessidade de todos os anos escolares. Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e eficaz, é imprescindível que o(a) docente, ao utilizar nossas proposições de atividades propostas nos módulos, faça as adequações necessárias à sua realidade e ao contexto de ensino. Essas adaptações acarretam não apenas a seleção de textos apropriados aos conhecimentos prévios dos discentes e ao perfil da turma, mas também a reelaboração dos quesitos que forem necessários.

Nesse sentido, evidenciamos a relevância de se desenvolver um trabalho voltado para a dimensão processual da escrita em sala de aula, direcionando o(a) aluno(a) a compreender que a produção textual exige o desenvolvimento de diversas etapas que abrangem a escrita, a revisão e a reescrita. E que a intermediação interativa do docente é importante para o aperfeiçoamento dessas habilidades na escola.

Compreendemos que o cotidiano escolar nos impulsiona a ultrapassarmos diversos desafios. Para termos êxito nessa tarefa, é importante realinharmos a nossa prática pedagógica em busca de inovadoras estratégias, para podermos alcançar de forma eficaz e efetiva o nosso alunado.

A proposta aqui apresentada não irá sanar todas as dificuldades e problemas apresentados nas produções textuais dos discentes, e nem essa é a nossa pretensão; entretanto, acreditamos que propostas como esta e outras que são desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, colaboram de forma eficaz para que as práticas pedagógicas sejam realinhadas e tenham novos direcionamentos.

Vamos colocar em prática as sugestões apresentadas?

Agora é com você, professor(a)!

Chegou a hora de agir!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Problemática e definição. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. II.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, A. R.; LOSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63-100.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **DYUANA MARIA SOARES DA COSTA** a desenvolver o seu projeto de pesquisa **"PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS"**, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento cujo objetivo é investigar de que maneira uma proposta sequenciada de ensino de produção textual do gênero resenha capacita os alunos para que reconheçam e produzam de forma competente o referido gênero.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para as fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Nova Cruz, 29 de abril de 2020.

ELIANA


A GOMES

ES DA SILVA


Eliana Gomes da Silva
Diretora
Matricula 1119

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO AO CONSELHO DE ÉTICA

about:blank



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área B. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DYUANA MARIA SOARES DA COSTA			
6. CPF: 011.121.444-04	7. Endereço (Rua, n.º): RUA BOM JESUS SANTA LUZIA NOVA CRUZ RIO GRANDE DO NORTE 59215000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 84991391441	10. Outro Telefone:	11. Email: dyuanamaria@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 29 / 04 / 2020		Dyuanamaria Soares da Costa Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	13. CNPJ: 24.098.477/0017-67	14. Unidade/Orgão: CCAÉ	
15. Telefone: (83) 3291-1805	16. Outro Telefone: (83) 3292-9470		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin	CPF:	023.489.414-81
Cargo/Função:	Diretora do CCAE/UFPB		
Data: 29 / 04 / 2020		Profª Maria Angeluce S. P. Barbotin Assinatura Diretora do CCAE/UFPB	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		SIAPE: 2517224	

28/04/2020 20:37

ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP JUNTO AO CONSELHO DE ÉTICA DO CCS – UFPB: PÁGINAS INICIAL E FINAL COM NÚMERO DO PARECER E SITUAÇÃO DE APROVAÇÃO

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Pesquisador: DYUANA MARIA SOARES DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31661620.3.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.101.710

Apresentação do Projeto:

tema relevante no ensino da estruturação e possibilidades de compreensão da linha

Objetivo da Pesquisa:

atende a proposta apresentada e aos passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

as estratégias de compreensão da língua e seus meios de apresentar a compreensão oral ou escrita sempre merece atenção em tempo de uma língua tão pouco aprendidagramaticalmente e expressivamente

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO C – continuação

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.101.710

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1547493.pdf	04/05/2020 19:55:06		Aceito
Outros	INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	04/05/2020 19:53:53	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	04/05/2020 19:53:28	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	04/05/2020 19:53:11	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/05/2020 19:52:42	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/05/2020 19:52:15	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	04/05/2020 19:51:56	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	04/05/2020 19:51:18	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	04/05/2020 19:50:50	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	04/05/2020 19:50:17	DYUANA MARIA SOARES DA COSTA	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO C – conclusão

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.101.710

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Junho de 2020

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO POR PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (PARA PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES)

O(A) seu(ua) filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO.

Os objetivos da pesquisa são: Investigar de que maneira uma proposta sequenciada de ensino de produção textual do gênero resenha capacita os alunos para que reconheçam e produzam de forma competente o referido gênero, bem como: Instrumentalizar os alunos para produzirem o gênero resenha, considerando, principalmente as características sociodiscursivas, como também, elaborar e aplicar atividades de intervenção, a fim de solucionar possíveis dificuldades apresentadas na produção inicial, para consolidar os avanços; Realizar produção diagnóstica (produção inicial) a fim de avaliar o desempenho dos alunos, no que se refere à produção do gênero resenha; Verificar, se as atividades da sequência didática contribuíram de forma satisfatória para solucionar as dificuldades apresentadas pelos educandos, levando-os a produzir o gênero em estudo.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá procurar certificar através de uma proposta de ensino que leva em consideração o gênero resenha a partir de sua função social e suas características específicas, o que pode contribuir na composição de uma prática pedagógica mais eficaz no que se refere à produção de textos.

A participação do(a) seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): execução da sequência didática, estruturada em atividades pedagógicas organizadas e sistematizadas em torno de um gênero, através da estrutura básica: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

Caso o(a) seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao realizar as atividades sequenciadas e a produção textual, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

ANEXO D – continuação

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

Nova Cruz, ____ de _____ de 2020.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Testemunha

ANEXO D – conclusão

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo você poderá consultar: Pesquisador Responsável:

Profa. Dyana Maria Soares da Costa

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Bom Jesus, Santa Luzia, 799, Nova Cruz-RN – CEP: 59.215-000 – Fone: (84) 99139-1441 – E-mail: dyuanamaria@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb – Fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I- Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa – PB – CEP 58.051-900

ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(Elaborado de acordo com a Resolução Nº 510/2016 do CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS”**, desenvolvida por **DYUANA MARIA SOARES DA COSTA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO.

Os objetivos da pesquisa são: Investigar de que maneira uma proposta sequenciada de ensino de produção textual do gênero resenha capacita os alunos para que reconheçam e produzam de forma competente o referido gênero, bem como: Instrumentalizar os alunos para produzirem o gênero resenha, considerando, principalmente as características sociodiscursivas, como também, elaborar e aplicar atividades de intervenção, a fim de solucionar possíveis dificuldades apresentadas na produção inicial, para consolidar os avanços; Realizar produção diagnóstica (produção inicial) a fim de avaliar o desempenho dos alunos, no que se refere à produção do gênero resenha; Verificar, se as atividades da sequência didática contribuíram de forma satisfatória para solucionar as dificuldades apresentadas pelos educandos, levando-os a produzir o gênero em estudo.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá procurar certificar através de uma proposta de ensino que leva em consideração o gênero resenha a partir de sua função social e suas características específicas, o que pode contribuir na composição de uma prática pedagógica mais eficaz no que se refere à produção de textos.

Para esse estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): execução da sequência didática, estruturada em atividades pedagógicas organizadas e sistematizadas em torno de um gênero, através da estrutura básica: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao realizar as atividades sequenciadas e a produção textual, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

ANEXO E – continuação

Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nova Cruz-RN, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO E – conclusão

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Profa. Dyuana Maria Soares da Costa
Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Bom Jesus, Santa Luzia, 799, Nova Cruz-RN – CEP: 59.215-000 – Fone: (84) 99139-1441 – E-mail: dyuanamaria@hotmail.com
E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb – Fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I- Conj. Castelo branco – CCS/UFPB – João Pessoa – PB – CEP 58.051-900

ANEXO F – TEXTOS UTILIZADOS NA ETAPA DENOMINADA COMO “APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO” DA SD

GÊNERO TEXTUAL

Os **gêneros textuais** são as classificações usadas para determinar os textos de acordo com suas características em relação a um contexto. O gênero textual é identificado com base no objetivo, na função e no contexto do texto. São as características do texto que determinam a qual gênero ele pertence.

Os gêneros variam de acordo com a intenção comunicativa e com as particularidades em relação à linguagem, à estrutura e ao conteúdo. Assim, os gêneros textuais exercem uma função social dentro de um processo de comunicação.

O processo de comunicação se dá através dos gêneros textuais, pois eles estão intimamente ligados à história da comunicação e da linguagem. Cada gênero textual apresenta especificidades que permitem identificar a sua classificação. Os gêneros possuem estruturas e características próprias, no entanto, vale ressaltar que eles são flexíveis e não possuem estrutura fixa.

Desse modo, os gêneros textuais estão em permanente evolução. Isso significa que dependendo da necessidade de comunicação, novos gêneros podem surgir. A linguagem aparece nos textos de forma diversa. Alguns textos podem apresentar mais de um tipo de linguagem, em outros a linguagem pode aparecer de forma mesclada. Portanto, para identificar o gênero de um texto, é preciso observar qual a linguagem predominante. Para isso, o primeiro passo é conhecer quais são os tipos de gêneros textuais.

Exemplos de gêneros textuais:



Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/generos-textuais>>

ANEXO F – continuação**RESENHA****O QUE É?**

A resenha nada mais é do que um relato detalhado sobre um texto, um filme, uma série, um documentário, um CD de música, uma exposição de pinturas, etc., em que o resenhista segue alguns passos para apresentar o objeto resenhado. Como síntese, a resenha deve ir direto ao ponto, criando momentos de descrição com os de crítica direta. O resenhista que conseguir equilibrar perfeitamente esses dois pontos terá escrito a resenha ideal. Ou ainda, é um gênero discursivo em que a pessoa lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião [...].

PARA QUE SERVE E ONDE ENCONTRAMOS?

A resenha serve para situar/orientar o leitor sobre determinado objeto de interesse, seja qual for, como já vimos alguns exemplos acima. Ela tem a função de fornecer informações ao interessado, de modo que, ao ler a resenha, o leitor se convença, ou não, de que aquilo em que ele está interessado, realmente é o que ele deseja. Encontramos esse tipo de texto em revistas, jornais, livros, internet, etc.

TIPOS DE RESENHA

Em primeiro lugar, precisamos ter em mente que resenha e resumo não são a mesma coisa.

Conforme Machado (2010),

“Inúmeros textos se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Outros, além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações. Os primeiros são resumos [...] e os segundos são resenhas”
MACHADO (2010, p. 15).

Portanto, a resenha se difere do resumo pelo fato de que apenas sintetiza um texto, a resenha vai além, ela também fornece informações e muitas vezes comentários.

Há dois tipos de resenha: aquela que apenas fornece informações, que chamamos de resenha descritiva, e aquela em que o resenhista realiza críticas e considerações sobre a obra.

COMO ESCREVER UMA RESENHA?

Escrever uma resenha pode ser relativamente fácil, basta seguir algumas etapas e possuir algum conhecimento que lhe forneça um senso crítico sobre o conteúdo resenhado. A seguir, vamos apresentar um roteiro com o passo a passo para a elaboração de uma resenha.

ANEXO F – conclusão**ESTRUTURA DA RESENHA**

- ✓ Referencial bibliográfico;
- ✓ Credenciais do autor da obra resenhada;
- ✓ Resumo da obra;
- ✓ Crítica do resenhista (se for uma resenha crítica);
- ✓ Indicação do resenhista;
- ✓ Identificação do resenhista.

Disponível em: <[http:// pt.slideshare.net/VirginiaFontes/proposta-de-aula-resenhadocx](http://pt.slideshare.net/VirginiaFontes/proposta-de-aula-resenhadocx)>.

ANEXO G – TEXTO UTILIZADO NA ETAPA DENOMINADA COMO “APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO” DA SD

Vida Maria, uma realidade brasileira em 3D

O filme apresenta a história de Maria José, uma criança pobre e sem perspectivas socioeconômicas, cuja vida assemelha-se a de outras mulheres da sua família, como sua mãe, por ser marcada pela falta de oportunidades e penúria. Revela a impossibilidade da personagem, romper com o determinismo impregnado no meio em que vive. Observamos na cena inicial, Maria José, aos cinco anos de idade, mostra satisfação no ato de escrever, porém a ação é colocada em segundo plano, devido a obrigação na realização dos afazeres domésticos.

Percebemos a mudança no temperamento de Maria, que quando jovem, demonstrava-se exultante e ao envelhecer parece cada vez mais irritadiça. Maria José, em sua condição precária e falta de consciência crítica, reproduz socialmente o papel determinado a mulher, ao gerar um número substancial de filhos, todos criados em condições insuficientes de vida. Expõe a sequência perene do ciclo de pobreza da protagonista, ao viver vida semelhante às gerações passadas. Nesse contexto, a então personagem principal, já uma idosa, reproduz o discurso, ao qual foi exposta em sua infância à sua filha, que por ser diligente nos encargos domésticos, cessa suas atividades escolares em prol do trabalho. Por fim, a imagem de um caderno, no qual várias outras Marias assinaram seus nomes, é folheado pelo vento.

Produzido, dirigido e escrito por Márcio Ramos, com Joelma Ramos também como produtora, feito em computação gráfica em 3D, possui cerca de 9 minutos de duração e foi lançado em 2006. As personagens presentes, bem como os cenários, são característicos e fieis às pessoas e paisagens que podem ser vistas no Sertão do Ceará, no Nordeste brasileiro, o que deixa a história ainda mais realista e desconfortante. Ramos, comentou, em uma das entrevistas cedidas à divulgação, que a ideia do filme partiu de uma situação, vivida por ele, na qual, observava uma mãe com filho de colo, em um ano e, no outro, o mesmo estava ajudando-a nas tarefas de casa (MARQUES, 2017). Segundo o diretor, a ideia de realizar um filme, em que sua vida serve de base, veio em 2000, mas foi adiada, por prioridades antecedentes que assumiu. A resposta da crítica quanto a obra cinematográfica foi favorável e fez com que o mesmo, fosse ganhador de mais de 40 prêmios, no Brasil, em 2007, além de ter sido exibido em festivais de cinema, fora do país.

O curta-metragem aborda uma série de questões, ligadas à sociedade brasileira, tais como: trabalho infantil, reprodução social, sistema patriarcal, falta de condições econômicas e sociais e a ignorância.

ANEXO G – continuação

Maria, por ser uma garota pobre, padece entre muitos aspectos, de uma das necessidades básicas para o seu futuro: a educação. De acordo com pesquisa realizada em 2017, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Brasil possuía 2.486.245 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Essa conjuntura, reflete a ignorância de determinada parte da sociedade, mais especificamente, a mais pobre, uma vez que por falta de educação, não se familiarizam com a capacidade transformadora, a qual os estudos podem proporcionar, a quem pode obtê-los. Além disso, a influência de parentes próximos, que também não tiveram oportunidades educativas, faz com que tal situação, torne-se um ciclo vicioso. Essa ideia, reflete também o pensamento de Bárbara Freitag (1980, p. 16), em seu livro intitulado Escola, Estado e Sociedade, no qual afirma que “é no processo educacional que essas coisas, ao mesmo tempo que são impostas de fora ao indivíduo, são por ele internalizadas e com isso reproduzidas e perpetuadas na sociedade”.

Em outra pesquisa realizada pela PNAD (2015), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que 2,7 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalham no país, muito embora, em 19 de dezembro de 2000, ter sido promulgada a lei 10.097, na qual, além da alteração de vários dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas, foi regulamentado o Contrato Especial de Aprendizagem, que institui a proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade. No entanto, apenas em 2008, o trabalho doméstico entre menores, praticado por Maria José, no curta, passou a ser proibido por lei.

A falta de infraestrutura do espaço ambientado apresentado na obra, é uma realidade do sertão nordestino, devastado pela seca e com condições precárias de vida. Muito embora, exista relato de ocorrência de seca no Brasil, desde o século XVI, a indiferença governamental, quanto a essa situação, torna-se seu principal fator de existência.

Outra questão emblemática e exposta, é a do patriarcado. Sob essa perspectiva, é nítido que a participação da mulher, naquele meio, é reservada apenas a manutenção do lar e a procriação. Tais características, impostas pela autoridade masculina, não sofrem modificações com o desenrolar do filme e envelhecimento de Maria. É notório perceber, em cidades interioranas, que a vinculação da figura feminina, a questões de patrimônio ou até mesmo administrativas, acontecem apenas ocasionalmente, ficando a cargo da mulher cumprir apenas o papel que lhe foi estabelecido por seus antepassados. As conquistas femininas, ocorrem de maneira ainda mais tardia em ambientes, onde a pobreza e a falta de educação não estão presentes, do que em centros urbanos, onde homens e mulheres já desenvolveram certo grau de equiparidade nas oportunidades de emprego e salário, muito embora, persistam obstáculos sociais que inviabilizam a igualdade plena, tais como a religião e o conservadorismo.

ANEXO G – continuação

Cada questão exposta no filme, é feita de maneira certa e realista. Márcio Ramos por ter vivenciado, o que sua obra expõe, não se limitou ao uso da estética pela estética, comum em filmes que usam a tecnologia em 3D. O filme finda com uma cena, que passa a ideia de determinismo social, posto que várias outras Maria, tiveram a mesma trajetória desafortunada da garota de 5 anos, isto é, sem estudos e com muito trabalho a fazer, exibida no início da película. Uma possibilidade de mudança da situação hostil exibida, bem como uma mensagem de esperança, seria uma solução melhor para um país, onde a tragédia vê-se muito próximo, seja nas ruas, seja nos telejornais. Tecnicamente, no entanto, o filme é vistoso, inteligente e merece ser contemplado.

RESENHA

POR: MARCUS A. A. C.

Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/51421814/resenha-vida-maria>>.

ATIVIDADE

1. Preencha o quadro abaixo com as informações solicitadas

Autor da resenha
Função social
Tema ou objeto resenhado
Público alvo da resenha
Local publicado
Objetivo do autor da resenha
Avaliação
Recomendação ou não

Quadro adaptado de MACHADO, A. R.; LOUSADA, e ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2010.

2. O autor da resenha escreveu o resumo do objeto resenhado?
Identifique o parágrafo que contém o resumo.
3. Que características o texto apresenta para que você possa identificá-lo como resenha?

ANEXO G – continuação

4. Qual foi a intenção do resenhista ao utilizar no título a expressão avaliativa uma realidade brasileira?
5. Observe o seguinte trecho, do primeiro parágrafo “[...] uma criança pobre e sem perspectivas socioeconômicas, cuja vida assemelha-se a de outras mulheres da sua família [...]”. Com que provável intenção foi realizada essa comparação?
6. No segundo parágrafo o resenhista continua descrevendo a personagem principal que é Maria José. Quais adjetivos ele utilizou para caracterizar e diferenciar as principais fases vivenciadas pela protagonista da história?
7. Ainda no segundo parágrafo, qual trecho sinaliza a passagem do tempo vivenciado por Maria José?

Leia este trecho e responda à questão 8:

“[...] As personagens presentes, bem como os cenários, são característicos e fieis às pessoas e paisagens que podem ser vistas no Sertão do Ceará, no Nordeste brasileiro, o que deixa a história ainda mais realista e desconfortante [...]”.

8. O que nos mostra a expressão **ainda mais realista e desconfortante**?
 - a) dúvida e avaliação
 - b) apreciação e avaliação
 - c) incoerência e incerteza
 - d) apreciação e incerteza
9. O resenhista demonstra que as meninas eram educadas para realizarem os afazeres domésticos, construir uma família e não tinham incentivo na sua escolarização. Aponte o trecho que utiliza o discurso do autor da resenha, para demonstrar como surgiu a temática do filme.
10. A resenha traz os posicionamentos críticos e reflexivos do autor, procurando atrair a atenção do leitor e instigá-los a assistir ao filme/obra que está sendo resenhada. Aponte no texto a passagem que constata essa afirmação.
11. O resenhista também recorre ao posicionamento de uma especialista no assunto, uma voz de autoridade, no caso a de Bárbara Freitag, para

ANEXO G – conclusão

fundamentar sua análise sobre a obra. A partir dessa afirmação e da leitura do texto, responda ao que se pede:

a) Esse discurso é apresentado de que forma? Ou seja, que palavra, expressões ou recursos gráficos e linguísticos o resenhista utiliza para introduzir a voz de Bárbara Freitag no texto?

12. Podemos perceber que a inclusão da voz do locutor se faz presente no decorrer do todo o texto, pois tem a função de argumentar e emitir juízo de valor. Identifique no 5º parágrafo a voz do locutor emitindo um juízo de valor.

13. Observe o trecho a seguir e responda: “[...] observamos na cena inicial, Maria José, aos cinco anos de idade, mostra satisfação no ato de escrever, porém a ação é colocada em segundo plano, devido a obrigação na realização dos afazeres domésticos [...]”. Essa relação é marcada pelo envolvimento do leitor ao discurso do autor, então se utilizou verbos:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| a) Na 1ª pessoa do singular | c) Na 1ª pessoa do plural |
| b) Na 2ª pessoa do plural | d) Na 3ª pessoa do plural |

14. Você acha que o resenhista conhece a obra resenhada? Cite fragmentos da resenha que comprovam sua resposta.

15. Qual será o objetivo do(s) destinatário(s) ao ler a resenha?

16. Que apreciação você faz da resenha lida? Você se sente interessado(a) em assistir ao filme de animação “Vida Maria”? Por que?

17. Quais impressões vocês tiveram da história e da personagem?

**ANEXO H – ROTEIRO DE LEITURA UTILIZADO NA ETAPA DENOMINADA COMO
“APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL” DA SD**

ROTEIRO DE LEITURA PARA O FILME DE ANIMAÇÃO “CORDAS”

1. Identificação:

- a) Autor –
- b) Obra –
- c) Site –

2. Breve biografia do autor(a):

3. Enredo (descreva a trama):

4. Temática (qual é o assunto tratado no filme de animação):

5. Defina os elementos da narrativa:

- a) Personagem protagonista –
- b) Personagem antagonista –
- c) Personagens secundários –

6. Características do personagem principal:

- a) Físicas –
- b) Psicológicas (personalidade) –

7. Determine o espaço (lugar) onde predomina a história.

8. Assinale a classificação do narrador:

- a) Narrador personagem
- b) Narrador antagonista
- c) Narrador onisciente

**ANEXO I – ROTEIRO DA RESENHA UTILIZADO NA ETAPA DENOMINADA COMO
“APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL” DA SD**

ROTEIRO DA RESENHA

1. Apresentar a obra e o autor.
2. Indicar o objetivo do autor da obra resenhada.
3. A função social da resenha.
4. Tema ou objeto resenhado.
5. Contextualização.
6. Descrição.
7. Análise da obra resenhada.
8. Mostrar a forma como o autor organizou o filme (estrutura da narrativa).
9. Conclusão.
10. Opinar, apreciar o filme. A opinião poder ser positiva, negativa ou parcial, retomando os aspectos apresentados nos parágrafos anteriores da resenha.

REFERÊNCIA:

ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Tecendo Linguagens.**

ANEXO J – PRODUÇÃO INICIAL DOS ALUNOS - TRANSCRIÇÃO

TEXTO – P11

“Cordas”

O filme fala de uma grande amizade, muito sincera e incrível de duas crianças, o menino ele era especial, ele tinha acabado de chegar no orfanato, a menina Maria com a sua Humildade forma de ser, foi até lá onde ele estava e ela começou a falar com ele, ela viu que ele não podia falar e se mexer.

Maria após dias ela se sentia muito prazer e lhe ajudar, então ela começou ajudar ele a fazer as coisas, mas depois ele ficou doente e Maria ficou com ele na sala de aula já que não podia sair, então ela botou uma música e começou a dançar, pegou ele pelo braço, e dançou lentamente com ele.

Maria ficou muito apegada a ele. Dia seguinte ela estava andando no corredor e viu a cadeira de rodas que ele usava, só que não estava lá, Maria pensou que ele já estava podendo andar, se mexer e falar, ela ficou muito feliz mais quando ela passou em uma das salas, ela escutou muitas coisas que ela não queria ouvir uma notícia que deixou ela muito triste ele morreu...

Mas Maria levou essa amizade para a vida toda, colocou um pedaço de corda no braço dela.

- Mas porque um corda?

- porque como ele não podia se mexer ela pegava cordas e amarrava uma nos pés, nas mãos para ela poder movelo. Até hoje ela não esqueceu essa amizade linda e verdadeira.

Moral: Amizade é amor que aprende a crescer.

ANEXO J – continuação

TEXTO PI2

Cordas

O filme foi feito pelo diretor Pedro Solís García que fez o filme inspirado na relação de amor e carinho construída entre os filhos do próprio autor. a filha dele Alezandra tem uma ligação especial com o irmão, Nicolas que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes e ele mostra no final também como e a vida de pessoas deficientes e ele mostra que o lugar e um orfanato e la a menina cria um laço de amizade com ele e as outras crianças não entendiam e ela não entendiam o porque ele era assim e ela tentava fazer ele andar e elaborou o filme na verdade na vida de seus filhos e é um filme ótimo.

ANEXO J – continuação

TEXTO PI3

Cordas

Sobre o autor o nome dele é Pedro Solís García e sobre a obra achei um pouco triste por que o menino morre no final.

O autor quis mostrar na obra que todo mundo é igual independente se tiver deficiência ou não e que todo deve ser tratado com carinho e respeito.

A função da resenha é apresentar a obra aos leitores.

O assunto do filme é que todo mundo deve ser tratado igual.

O filme acontece em um orfanato, onde as crianças, a diretora, maria e o menino participam da história.

Bem... a história é de um menino deficiente que ninguém quer conversar com ele, nem brincar, só Maria que gosta muito dele, só que infelizmente ele morre no final e ela fica muito triste pois se apegou a ele.

Achei o filme muito emocionante, e o autor organizou o filme começando com a introdução, conflito e depois o climax.

A resenha é muito interessante e emocionante. Eu recomendo o filme achei a obra bem elaborada.

ANEXO J – continuação

TEXTO PI4

Cordas

O filme “Cordas” conta uma história um pouco quanto triste, que conta sobre uma garotinha e um garoto deficiente. O autor se chama Pedro Solís García e foi que direcionou o filme junto com Nicolas Malfie.

O autor mostra as 2 vocações que são verdade no mundo real, onde a maioria das crianças acham e tem preconceito com o garoto, já a menina gosta dele e vai tentar brincar e ajudar a ele a voltar a andar. A resenha mostra o que acontece e o que nós poderíamos fazer na escola, na sala onde acontece essa história. O filme é muito bom, para poder dar essa lição em muita gente, e o maior inesperado e triste acontece é que o garoto deficiente morre.! A história é recomendada porque dar uma lição de moral nas pessoas que tem preconceito, porque a história nos sentimentos da gente!

ANEXO J – continuação

TEXTO PI5

Cordas

A história é de duas crianças, uma menina e um menino. Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amigo chamada (Maria) uma menina doce pura de sentimentos bons. O menino não podia falar, não tinha movimentos nos braços nem nas pernas e por isso não podia brincar com Maria, mais isso não foi um obstáculo para Maria, ela amarrou cordas em seus braços e pernas e cada movimento que ela fazia o menino também fazia.

Maria se apegou muito a ele, mas infelizmente ele veio a falecer. Maria ficou muito triste. Ela guardou com se uma corda de lembrança dele, que até anos depois ainda usava.

O autor quis mostrar no meu ponto de vista que, a vida é um sopro devemos perdoar, amar enquanto estamos aqui, mais também que ainda existe pessoas boas no mundo.

ANEXO J – continuação

TEXTO P16

Cordas

Bom é uma história de duas criança tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele brincar e conversar dentro de suas limitações, mais sem ignora-la ela sempre estava impenhada ajuda ele com um simples corda ela fez seus últimos dias bons, fez ele brincar mais infelizmente ele se foi mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças e não ter mais preconceito com ninguém.

Diretor: Pedro Solís garcía

Roteiro: Pedro Solís garcía

ANEXO J – continuação

TEXTO PI7

Cordas

A relação de Amizade entre a pequena Maria e seu colega de orfanato Nicolás, portador de paralisia cerebral é o fio condutor do curta-metragem espanhol *cuerdas*, vencedor do premio Gaya 2014, na categoria “Melhor Curta- metragem de Animação”. A história escrita e dirigida por Pedro Solís García, é inspirado na relação de Amor e carinho construída entre os filhos do próprio diretor: a filha dele, Alijandra, tem uma ligação especial com o irmão Nicolás, que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar.

“Um dia em Guadalajara pensando no futuro incerto do meu filho, ouvi uma canção de Enrique Bunbury, que dizia “y al finaly te atorí com todas mis fuerzas, mis brafez serás cuerdas”. Nesse momento toda história passou diante de mim. Só precisei chegar em casa e escrevê-la. O menino é meu filho, a cadeira de rodas que aparece é a cadeira do meu filho, faria a primeira que fiz. Diz o autor de *cuerdas / cordas*.

ANEXO J – continuação

TEXTO PI8

Cordas

Ela conta a história de amizade entre duas crianças muito especiais, o filme também retrata os valores e sonhos. Esse vídeo trás uma lição da vida mostrando que as diferenças não, mudam nada, diante dos sentimentos, e pessoas com deficiência devem ser tratadas com respeito e carinho da mesma forma que tratamos os outros. Maria um dos personagens o tempo todo tenta esta junto ao Nicolas outro personagem, ela tenta interagir com ele, conversando, brincando.

- Pedro solís García

ANEXO J – continuação

TEXTO PI9

Cordas

A história começa com uma mãe que não tem dinheiro e precisa deixar seu filho no orfanato. Uma menina chamada Maria estava passando pelo corredor quando ouviu a conversa e então lá foi ver o que era. quando botou a cabeça na porta viu um menino deficiente mas só que a dona do Orfanato viu Maria mandou ela ir brincar com as outras crianças.

Então a professora chegou na classe de aula com o garoto Deficiente a professora botou ele atrás de Maria. Mas antes da professora botar ele atrás de Maria ela falou que ele era especial e que iria precisar da ajuda de todos mas os meninos do lado do garoto se afastaram e não quiseram saber dele.

Mas quando a professora foi dá aula algumas meninas ficaram cochichando sobre o menino. Quando chegou a hora do recreio, a dona do Orfanato pegou o carrinho do garoto e levou por pátio Maria estava pulando cordas e os meninos estavam jogando bola Maria o viu e foi falar com ele, ela o perguntou se ele sabia andar ou então falar e ela percebeu que ele ficaria sempre calado então ela, falou você não sabe fazer nada, perguntou o que aconteceu com ele, e ensinou ele a mecher uma mão e falar.

Então uma menina chamou Maria para continuar a brincar de pular corda, mas antes de ela, ir ela, perguntou a ele, o que ele, fazia quando o Braço dele coçava. Porque quando o braço dela coçava ela, não aguentava e foi brincar. Então ela, o viu e foi brincar com ele de pular corda e jogar bola mas o jeito que ela fazia era diferente.

E muitas crianças que acenavam que Maria estranha quando ela brincava com o menino de pular corda e jogar bola eles faziam desse jeito.

Pular corda – Levantava a porta e colocava o carinho do menino para frente e para trás.

Jogar bola – Amarrou uma corda na perna do menino e quando ela, puchava a corda o menino chutava a bola.

E ela, o ensinava a ele muitas outras coisas...

Um dia ela viu a cadeira do menino vazia no corredor e ela achava que ele, já tinha aprendido a andar e fazer as outras coisas que ela, ensinou mas só que ela comemorou cedo demais quando ela passava pela a porta da dona do orfanato ouviu a conversa entre as duas mulheres e desse jeito descobriu a mal notícia. Quando ela, cresceu ela, virou professora de um centro de educação especial.

ANEXO J – conclusão

TEXTO PI10

“Cordas”

Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele a brincar, conversar dentro de suas limitações, mais sem ignorá-las. ela sempre estava impenhada ajuda ele com uma simples corda ela fez seus últimos dias muitos bons, fez ele brincar, mais infelizmente ele se foi, mais a menina com tudo isso quis virá professora para ajuda mais crianças a não ter preconceito com ninguém.

Diretor: Pedro solis Garcia

Roteiro: Pedro solis Garcia