



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ANNE FRANCIELLE MACEDO DIAS RIBEIRO PINTO

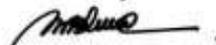
**PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS:
uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da escrita**

**MONTES CLAROS-MG
2023**

ANNE FRANCIELLE MACEDO DIAS RIBEIRO PINTO

**PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS:
uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da escrita**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim
Lima 

24/05/2023

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

ANNE FRANCIELLE MACEDO DIAS RIBEIRO PINTO

P659p

Pinto, Anne Francielle Macedo Dias Ribeiro.

Processos referenciais em textos argumentativos [manuscrito]: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da escrita. / Anne Francielle Macedo Dias Ribeiro Pinto – Montes Claros, 2023.

100 f. : il.

Bibliografia: f. 97 - 100.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora Profa. Dra.: Maria da Penha Brandim Lima.

1. Referência (Linguística). 2. Anáfora (Linguística). 3. Textos. 4. Escrita argumentativa. 5. Resenha. 6. PodCast. 7. Língua portuguesa (Ensino fundamental).
I. Lima, Maria da Penha Brandim. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da escrita.

ANNE FRANCIELLE MACEDO DIAS RIBEIRO PINTO

**PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS:
uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da escrita**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Orientadora: Prof.^a Maria da Penha Brandim Lima

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim Lima – Unimontes/Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro - Unimontes/Titular

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza - UFBA/Titular

Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido - Unimontes/Suplente

Prof.^a Dr.^a Sandra Carneiro de Oliveira - UFBA/Suplente

Montes Claros, 01 de março de 2023.

Dedico este trabalho a meu pai, que partiu durante o desenvolvimento desta proposta, deixando-me, para sempre, sem um pedaço de mim...

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Todo-poderoso, de quem dependo integralmente, o seu constante cuidado neste caminhar e a força colocada dentro de mim, a qual eu jamais imaginei possuir um dia.

A Maikinho, meu eterno amor, meu alento, o amor sem medidas, o apoio sem reservas, a compreensão acerca das minhas emoções e das minhas ausências.

A minha princesa Amora, meu bálsamo curador, o constante estímulo natural que impediu, várias vezes, a minha desistência e dissipou as minhas angústias.

A minha mãe, que, como sempre, não soltou a minha mão, mas me cercou com o seu amor incondicional, cuidando da minha filha para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

A meu pai, que foi cruelmente arrancado de mim durante esta pesquisa, o aprendizado de que o momento sempre é agora. Como eu queria que você estivesse aqui para comemorar comigo!

A Penha, em quem me espelho, a orientação humana, a empatia, a amizade gratuita.

A João Flávio, meu irmão, a sensação de que serei sempre um exemplo para ele.

A meus alunos, minha motivação.

Gratidão a todos!

JESUS REINA!

(últimas palavras do
meu pai – 2021)

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma análise acerca do emprego de processos referenciais anafóricos na escrita argumentativa dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Montes Claros (MG) e averigua as contribuições desses recursos coesivos para o desenvolvimento da argumentatividade. Nesse sentido, objetivamos mostrar que a referenciação (especificamente correferencial e encapsuladora), como estratégia de argumentação instanciada no gênero resenha, contribui para o desenvolvimento da escrita argumentativa proficiente desses estudantes. A temática do trabalho emerge do fato de que, em livros didáticos e em avaliações institucionais, a referenciação se limita à habilidade de substituir palavras a fim de se evitar repetição vocabular, excluindo, assim, sua característica discursiva. Por meio de uma metodologia qualitativo-interpretativa que segue os pressupostos da pesquisa bibliográfica, propomos, a partir do diagnóstico, uma sequência pedagógica com atividades dinâmicas e motivadoras a fim de se aprimorarem a abordagem e o emprego do fenômeno em análise.

Palavras-chave: Referenciação. Processos Referenciais. Anáfora. Argumentatividade. Resenha. *PodCast*.

ABSTRACT

This research consists of an analysis of the use of anaphoric referential processes in the argumentative writing of students in the ninth year of elementary school at a state school in the municipality of Montes Claros (MG) and investigates the contributions of these cohesive resources to the development of argumentativeness. In this sense, we aim to show that referencing (specifically coreferential and encapsulating), as an argumentation strategy instantiated in the review genre, contributes to the development of these students' proficient argumentative writing. The theme of the work emerges from the fact that, in textbooks and institutional assessments, referencing is limited to the ability to substitute words in order to avoid vocabulary repetition, thus excluding its discursive characteristic. Through a qualitative-interpretative methodology that follows the assumptions of bibliographic research, we propose, based on the diagnosis, a pedagogical sequence with dynamic and motivating activities in order to improve the approach and use of the phenomenon under analysis.

Keywords: Referencing. Referential Processes. Anaphora. Argumentativeness. Review. PodCast.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IDEB da EECS	32
Figura 2 – Percentual de acertos do 9º ano no Proeb (2021)	35
Figura 3 – Percentual de acertos do 8º ano nas avaliações trimestrais (2021)	35
Figura 4 – Percentual de acertos do 9º ano nas avaliações trimestrais (2022)	36
Figura 5 – Questão da avaliação trimestral do 8º ano (2021)	36
Figura 6 – Questão da avaliação trimestral do 9º ano (2022)	37
Figura 7 – Texto 1	39
Figura 8 – Texto 2	40
Figura 9 – Texto 3	41
Figura 10 – Texto 4	42
Figura 11 – Texto 5	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EECS	Escola Estadual Clóvis Salgado
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
LT	Linguística Textual
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ABORDAGEM TEÓRICA.....	17
2.1 A Linguística Textual	17
2.2 A referenciação.....	21
2.3 O gênero resenha	26
2.4 A argumentação.....	28
2.5 O suporte <i>PodCast</i>	29
3 METODOLOGIA.....	32
3.1 Contextualização da escola.....	32
3.2 Metodologia da pesquisa.....	33
4 ANÁLISE DOS DADOS	35
5 PROPOSTA DE ENSINO.....	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a comunicação humana é dotada de intencionalidade. Ainda que um usuário da língua almeje dizer algo simplesmente por dizer, isso é feito com base em um propósito comunicativo, o qual visa ao estabelecimento de algum tipo de relação.

Nesse viés, conforme Ingedore Koch (2011), a argumentação pode ser vista como atividade estruturante de todo e qualquer discurso, ou seja, “argumentar consiste no ato linguístico fundamental” (KOCH, 2011, p. 17). Por intermédio da argumentatividade é que se caracteriza a interação social ocorrida através da língua. Assim sendo, é mister enfatizar que todo texto traz consigo um propósito argumentativo.

Todavia, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa, despontam as dificuldades discentes no que tange ao reconhecimento e à exposição de juízos de valor acerca do que está sendo dito. Identificar/expressar ponto de vista parece compor uma tarefa árdua, a qual grande parte dos alunos não domina. Atrelado a isso, o desconhecimento das estratégias de escrita, especificamente as de referenciação, pode tornar a escrita argumentativa uma prática de difícil execução. Em conformidade com Marcuschi (2008), “[...] hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.13).

A justificativa desta pesquisa encontra-se ancorada no fato de que, em livros didáticos e em avaliações institucionais, os estudos dos processos referenciais, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, normalmente se limitam à habilidade de substituir palavras a fim de se evitar repetição vocabular. Sendo assim, os resultados exibidos por esses testes quanto ao estabelecimento de relações entre as partes de um texto não atestam, de fato, a capacidade referencial dos estudantes no que diz respeito à sua prática de escrita.

Por intermédio da abordagem mencionada, propicia-se ao discente o desenvolvimento da aptidão de empregar sinônimos e algumas classes gramaticais, como a dos pronomes. Em contrapartida, desconsideram-se as possíveis contribuições semântico-argumentativas advindas do ensino da referenciação no seu aspecto “discursivo” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 124).

Diante desse cenário, vale elucidar que a referenciação não concerne a uma mera substituição de palavras, mas, conforme Koch (2005), consiste em uma atividade discursiva que tende a revelar os sentidos pretendidos por parte de quem enuncia. Logo, é possível exprimir opinião/ posicionamento por meio de escolhas referenciais.

Sob essa ótica, ao propor a utilização dos mecanismos referenciais como estratégia para construir textos argumentativos, o presente trabalho vislumbra o amadurecimento da capacidade argumentativa do aprendiz, uma vez que, através de alguns procedimentos de referência, sobretudo os anafóricos, o produtor do texto pode expor julgamentos, valores e opiniões, o que fundamenta a relevância desta pesquisa.

Mostra-se lícito trazer à tona que a comunicação verbal se efetiva sempre dentro e através de um ou de outro gênero textual. De acordo com Marcuschi (2001), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2001, p. 22). Nessa via, escolhemos o gênero resenha para desenvolver a proposta deste estudo. Entendemos que, por meio dele, será possível que o aluno desenvolva a sua argumentatividade a partir da referência.

Pode-se asseverar que o gênero supracitado se configura como uma prática que não desaparecerá da vida do educando ao longo de sua jornada estudantil, haja vista que se concebe como um “gênero textual bastante solicitado em atividades acadêmicas e em outras esferas da atividade humana, que serve ao leitor como uma bússola em meio à produção cada vez maior da indústria cultural” (ARCOVERDE, 2007, p.3). Assim, mesmo depois de concluir a educação básica, o estudante poderá praticar o gênero em abordagem.

Ademais, através da resenha, é possível, além de adaptar sua abordagem à realidade etária da turma e ao seu nível de escolaridade, trabalhar a escrita de uma maneira mais interessante, visto que os alunos podem usar seus conhecimentos prévios, suas preferências culturais e artísticas para produzir esse gênero textual e, por conseguinte, praticar sua argumentatividade a partir da exposição de suas impressões a respeito do objeto analisado.

Cumprindo assinalar, além de tudo, que o gênero resenha não precisa, necessariamente, estar limitado à prática escrita, mas pode expandir-se para outros âmbitos. No contexto virtual, é recorrente a produção de vídeos e *PodCasts* com o intuito de julgar algum produto, posicionar-se diante de algo. Esse aspecto (que é um dos propósitos deste trabalho), além de motivar o educando, porquanto encontra-se atrelado àquilo que já faz parte das suas preferências cotidianas (uso de internet, mídias, etc.), vai ao encontro do que expõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese,

a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p.68).

Destarte, o presente trabalho busca responder ao seguinte questionamento: que processos do âmbito da Linguística Textual podem ser propostos no intuito de contribuir para o desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos do nono ano do ensino fundamental instanciada no gênero resenha?

Levantamos como hipótese a ideia de que o estudo dos processos referenciais pode favorecer o desenvolvimento da escrita argumentativa dos discentes. Em virtude disso, pretendemos oferecer uma estratégia pedagógica que propicie ao aluno o entendimento e o emprego de tais recursos coesivos a fim de que produza, de maneira proficiente, textos argumentativos.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do trabalho é: mostrar que a referenciação (especificamente correferencial e encapsuladora), como estratégia de argumentação instanciada no gênero resenha, contribui para o desenvolvimento da escrita argumentativa proficiente de alunos do nono ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, pode-se mencionar: a) elencar estratégias de referenciação; b) discutir aspectos relativos à prática argumentativa; c) articular o estudo dos processos referenciais ao desenvolvimento do gênero resenha; d) propor atividades com vistas ao desenvolvimento da proficiência escrita argumentativa dos estudantes do nono ano; e) oferecer uma proposta de produção de *PodCast* para a circulação e divulgação das resenhas produzidas pelos estudantes como produto da pesquisa, na articulação de atividades de escrita e oralidade.

Em suma, a intenção deste trabalho é, a partir das atividades propostas, possibilitar um aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa no que tange aos processos referenciais, os quais poderão passar a ser vistos/trabalhados como recursos criadores de sentido que oportunizam a escrita/prática argumentativa.

Nesse âmbito, o presente estudo se comporá por diferentes etapas, entre as quais se destacam:

- diagnóstico da capacidade de emprego, na escrita, de mecanismos referenciais (anafóricos);
- reflexão dos dados obtidos;
- elaboração de uma proposta pedagógica.

O arcabouço teórico da pesquisa perpassa a teoria da Linguística Textual, em sua perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem.

No que alude à sua estrutura, o trabalho se organizará em quatro capítulos. No primeiro, voltar-nos-emos aos pressupostos teóricos, os quais servirão de base para o desenvolvimento de toda a investigação. No segundo, explicitaremos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a contextualização do universo da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. No terceiro capítulo, procederemos à análise do diagnóstico, que embasará a formulação da sequência de atividades. No quarto, discorreremos acerca da proposta didático-pedagógica. Por fim, serão explicitadas as nossas considerações.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Nesta seção, encontra-se o arcabouço teórico do presente trabalho, o qual se embasa na teoria da Linguística Textual, em sua perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem. Nesse sentido, serão consideradas as abordagens de Koch e Elias (2017), Koch (2005; 2009), Bakhtin (1997), Marcuschi (1998; 2001), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2005), entre outros, no que se refere à referenciação.

Além disso, lançamos mão das conceituações acerca do gênero resenha, uma vez que se trata do gênero escolhido para a elaboração da proposta com vistas ao desenvolvimento da referenciação e da escrita argumentativa dos discentes. Apresentamos, ainda, em termos linguísticos, algumas considerações a respeito dos gêneros textuais, endossando, sobretudo, as visões de Bakhtin (1997) e de Marcuschi (2001). Há de se ressaltar que, se se pensar em referenciação e em resenha, é mister fazer alusão à argumentação. Assim sendo, abordamos, ainda que de passagem, a teoria da argumentação advogada por teóricos da linguística textual, entre os quais se destaca Koch (2011). Ademais, discorreremos quanto à teoria dos suportes textuais, na visão de Marcuschi (2008).

2.1 A Linguística Textual

Antes de adentrarmos na teoria propriamente dita, denota-se importante ressaltar que o aprimoramento das práticas docentes se mostra como um processo contínuo, o qual precisa estar ancorado em reflexões propiciadas pela incessante aquisição/atualização de saberes. É a partir desse exercício reflexivo que se adquire segurança para engajar-se numa nova proposta de ensino.

Em se tratando, especificamente, do ensino da língua materna, o domínio de teorias linguísticas marca apenas o início de uma prática pedagógica significativa. É necessário que o educador busque converter esses pressupostos teóricos em ações concretas, sem medo de assumir o novo. A teoria sem a prática não promove mudanças.

Nessa via, como subsídio deste trabalho, elegemos a Linguística Textual (LT - daqui por diante), a qual compreende que as práticas linguísticas alcançam êxito, de fato, quando permitem que o texto ocupe o papel de unidade e objeto de ensino. Nessa teoria, os recursos linguísticos disponíveis dentro de cada contexto sociocomunicativo deixam de passar despercebidos ou ser reduzidos a uma materialidade lexical e passam a ser entendidos como

elementos indispensáveis à construção/concretização dos sentidos. Todavia, essa construção só se estabelece na relação/interação entre os sujeitos, os quais articulam uma atividade de reflexão frente ao que a língua oferece por meio do texto.

Um texto se constitui como tal quando os parceiros diante de uma atividade comunicativa são capazes de lhe atribuir sentidos. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação autor-texto-interlocutor [...] Atividade consciente, intencional, interacional a serviço de fins sociais (KOCH; ELIAS, 2012, p. 30).

Fica evidente, com base nas autoras, que os sentidos de um texto não aparecem prontos ou esgotados em uma materialidade linguística. Para que, de fato, ocorra a atividade comunicativa, os sujeitos precisam interagir entre si e com o contexto sociocognitivo.

Esse trabalho em torno da compreensão e da construção de sentido dos textos ganhou destaque na década de 1960 com o advento da LT na Europa perante a percepção da insuficiência da gramática frástica – o que causava inquietação. Passou-se a priorizar, então, os estudos em torno do texto em sua prática discursiva.

Essa transição da gramática frástica para a teoria textual propiciou o estabelecimento de três fases distintas com base nas abordagens diferentes no que tange à frase e ao texto e às diversas concepções para defini-lo, as quais impactaram, de alguma maneira, o processo de ensino-aprendizagem da língua. Em consonância com Koch: “[...] de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual), depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com forte tendência sócio-cognitivista” (KOCH, 2001, p. 15-16).

A fase inicial da LT pode ser caracterizada pela análise transfrástica, período em que, segundo Koch (2004), buscou-se estudar os mecanismos interfrásticos. Nessa época, o texto era considerado um produto acabado, uma frase complexa. Para que os sentidos fossem estabelecidos, preocupava-se com as relações entre frases e períodos.

A insuficiência dessa proposta se fundamenta no fato de se conceber o texto como uma soma de frases. Constituíam-se como objeto de estudo o enunciado, em que os sentidos estariam encapsulados, anulando-se, assim, na construção semântica, qualquer mecanismo que ultrapassasse a frase. Como afirma Koch (2006):

[Nesta fase] muitos autores debruçaram-se sobre os tipos de relações (encadeamentos) que se estabelecem entre enunciados, bem como a articulação entre tema-remata (na perspectiva da Escola Funcionalista de Praga), a seleção dos artigos em enunciados contínuos e assim por diante. Assim, as pesquisas se concentravam prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual, a qual, para eles, de certa forma, englobava

o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto (KOCH, 2006, p. 5).

Percebe-se que a primeira fase desconsiderava qualquer possibilidade de sentido que estivesse além do que materializava o enunciado. Dessa forma, uma construção como “Estava com fome, ninguém me ofereceu comida”, que não concretizava na escrita o articulador adversativo (o qual poderia ter o seu sentido plenamente formulado), não encontraria fundamentos nesse período inicial.

A segunda fase admite o texto como uma unidade linguística mais elevada hierarquicamente, segundo Koch (1997). Nesse contexto, o falante deveria empregar sua competência textual (oriunda do Gerativismo) para discernir se o objeto de estudo seria um conjunto de sentenças ou um texto propriamente dito. Aqui, existe a possibilidade de o usuário da língua parafrasear um texto, escrevê-lo a partir de um título ou criar esse título.

Se comparada à primeira fase, a segunda apresentou avanços significativos no que diz respeito à teoria textual. Não obstante, esta também se mostrou insuficiente, tendo em vista a conceituação de texto como unidade formal, a qual seria estruturada e gerada a partir de regras finitas que estariam internalizadas pelos falantes.

Em decorrência dessa concepção, estudiosos propuseram construir uma gramática de texto, com base no sistema de normas internalizado, coadunando-se com o modelo gerativo. No entanto, de acordo com Koch (1997):

O projeto revelou-se demasiado ambicioso e – acima de tudo – pouco produtivo – como estabelecer as regras capazes de descrever *todos e apenas todos* os textos possíveis em uma língua natural L? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa (KOCH, 1997, p. 69 - grifos da autora).

Em conformidade com a estudiosa, pode-se certificar que esse intento não seria possível, porquanto desconsiderava a possibilidade natural do surgimento de textos que ultrapassassem as regras estabelecidas.

A última fase (embasadora do presente trabalho) apresenta base sociocognitivo-interacionista e entende o texto como o lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos, ou seja, o texto, visto como unidade básica da língua, passa por um processo vivo e constante de interação. Consoante Koch (2009), além de se configurarem como o espaço da ocorrência do exercício interativo, os textos concernem ao elemento de manifestação de linguagem:

O texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2009, p. 33).

Sob essa égide, compreende-se que o sentido não pertence a apenas um dos interlocutores, já que se constitui na ação de ambos os atores, os quais ativam suas subjetividades, além de seus repertórios socioculturais, no momento da interação.

Ademais, a existência de objetos textuais que não se relacionam obrigatoriamente com o sistema estabelecido anteriormente torna-se possível em decorrência das novas acepções acerca do texto, o qual propicia, segundo Koch (2022)

[...] condição de possibilidade de se tornar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo, pormenorizá-lo, de inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, de testá-lo, de avaliá-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões a partir daquilo que já foi partilhado e de representar linguisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais (KOCH, 2002, p. 156).

Nessa nova conjuntura, o sentido textual não é compreendido como unívoco, mas como uma construção resultante da interação verbal entre os interlocutores. É lícito mencionar que, corroborando a perspectiva de Mikail Bakhtin (1997), associaram-se, na terceira fase, os fenômenos sociais aos cognitivos para analisar-se a produção de sentido de um texto. Isso permite preconizar que a subjetividade e o contexto sociocultural possuem lugar e importância nessa interação.

É importante ressaltar que os estudos de Bakhtin se revelam primordiais ao expor a interação verbal como aspecto fundamental da língua. Conforme o teórico, “a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1997, p.125), não consistindo, assim, em um sistema imutável ou isolado. Desse modo, todo ato de fala parte de um locutor para um interlocutor, não se mostrando, pois, pertinente desprezar a situação social mais imediata, a qual tende a delinear o modo como se manifesta a atividade comunicativa.

Perante essa realidade, cabe inferir que a concepção dialógica da língua e os estudos relativos ao texto se imbricam nesse período, como se pode comprovar em Koch (2009):

os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente

– nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p. 33).

Como consequência dessa convicção, torna-se tangível um ensino de língua que, de fato, capacite o aluno a produzir discursos adequados/eficazes em qualquer situação comunicativa. Admite-se, nessa perspectiva, que os textos se compõem a partir de situações reais da vida social dos usuários da língua, nas quais os interlocutores estabelecem pareceria e se utilizam de estratégias para que as significações se construam com base nos propósitos comunicativos do texto. Considerando-se esses propósitos, é que se procede às escolhas linguísticas.

Diante do exposto, é válido ratificar que, na contemporaneidade, o centramento do ensino da língua em uma gramática frástica se revela ultrapassado e improdutivo, já que a comunicação não se efetiva de maneira interrupta ou fragmentada. Nessa acepção, apregoa Geraldi (1996):

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p.71).

Revela-se, então, apropriado partir do texto como unidade e objeto de ensino de língua materna, instrumento por intermédio do qual os atores sociais interagem. Por meio dessa relação, pode-se refletir acerca dos fenômenos linguísticos e, dessa maneira, construir sentidos.

2.2 A referenciação

Pode-se assegurar que a referenciação se encontra localizada no âmbito da coesão¹ textual. No passado, a análise das relações referenciais centralizava-se apenas na correferencialidade entre termos, o que ignorava o fato de que muitos fenômenos só podem

¹ Conforme Fávero (1999), a coesão textual se relaciona à relação entre as palavras dentro de uma sequência.

ser elucidados ao se apreciar o texto como um todo, bem como ao se relacionar texto com contexto com contexto e memória compartilhada² (KOCH, 2009, p.3).

Entretanto, com a evolução dos estudos linguísticos e, por conseguinte, da concepção de texto, a referência, recebeu um novo olhar, deixando de se localizar apenas na materialidade textual, ou seja, de se tratar de uma mera substituição de palavras ou do emprego de sinônimos.

Em conformidade com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

A tendência de compreender o texto e a coerência como instâncias bastante dinâmicas também teve impactos na maneira como se compreende a referência, já que processos sociocognitivos altamente complexos e multifacetados apresentam funções e realizações múltiplas. Daí se passou a falar em referenciação – proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27).

Partindo dos postulados de Koch (2005), pode-se entender que a referenciação não é um processo estático, congelado, mecânico ou passivo; ao contrário: durante a produção de um texto, o usuário da língua contrói, ativamente, os seus referentes, que são reconstruídos mentalmente a cada enunciação. De acordo com a autora, esse fenômeno não se restringe à relação entre as palavras e as coisas, mas abrange “a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas” (KOCH, 2005, p.34).

Com base na estudiosa, pode-se declarar que os referentes – também chamados de objetos do discurso por Mondada (1994), *apud* Koch (2005) – “não preexistem ‘naturalmente’ à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade” (KOCH, 2005, p.33). Nesse mesmo contexto, esclarece Cavalcante (2011) que os referentes não devem ser aceitos como entidades registráveis em dicionário ou como realidades concretas do mundo, mas sim como algo reelaborável (continuamente) durante o estabelecimento da interação. Eles se desenvolvem no fio da enunciação e são delineados de modo interativo e discursivo pelos participantes, fundamentados nos conhecimentos que partilham e nas diversas pistas deixadas no todo textual.

Em consonância com Custódio Filho (2010), “a ação de referir não pode ser encarada apenas no espectro da relação entre expressão referencial e elementos linguísticos cotextuais”, visto que, como concebe Cavalcante (2011), aos referentes estão atrelados os significados e as diferentes formas (significantes) que podem ou não estar materializadas linguisticamente.

² A concepção de memória compartilhada se encontra afinada com a de memória discursiva e cognitiva.

Destarte, é indubitável que a referenciação transcende o limite da informação escrita. Faz-se salutar sobressair que nem sempre a reelaboração do referente estará realizada no contexto por meio de expressões referenciais, ou seja, é totalmente possível existir referenciação sem haver, necessariamente, uma expressão referencial explícita.

No texto a seguir, podem ser encontrados alguns processos referenciais, os quais serão dilucidados ao longo deste capítulo.

O cavalo e o porco

Samir Ferreira

Um fazendeiro colecionava cavalos, e só faltava uma determinada raça. Um dia, ele descobriu que seu vizinho tinha este determinado cavalo. Assim, ele atazanou seu vizinho até conseguir comprá-lo. Um mês depois, o cavalo adoeceu, e ele chamou o veterinário, que disse:

– Bem, seu cavalo está com uma virose; é preciso tomar este medicamento durante três dias. No 3º dia, eu retornarei e, caso ele não esteja melhor, será necessário sacrificá-lo.

Neste momento, o porco escutava a conversa.

No dia seguinte, deram o medicamento e foram embora. O porco se aproximou do cavalo e disse:

– Força, amigo, levanta daí, senão será sacrificado!!!

No segundo dia, deram o medicamento e foram embora. O porco se aproximou novamente e disse:

– Vamos lá, amigão, levanta, senão você vai morrer! Vamos lá, eu te ajudo a levantar. Upa! Um, dois, três...

No terceiro dia, deram o medicamento, e o veterinário disse:

– Infelizmente, vamos ter que sacrificá-lo amanhã, pois a virose pode contaminar os outros cavalos.

Quando foram embora, o porco se aproximou do cavalo e disse:

– Cara, é agora ou nunca! Levanta logo, upa! Coragem! Vamos, vamos! Upa! Upa! Isso, devagar! Ótimo, vamos, um, dois, três, legal, legal, agora mais depressa, vai.... fantástico! Corre, corre mais! Upa! Upa! Upa! Você venceu, campeão!!!

Então, de repente, o dono chegou, viu o cavalo correndo no campo e gritou:

– Milagre!!! O cavalo melhorou, isso merece uma festa! Vamos matar o porco!

PONTOS DE REFLEXÃO: Isso acontece com frequência no ambiente de trabalho. Ninguém percebe qual é o funcionário que realmente tem mérito pelo sucesso, ou que está dando o suporte para que as coisas aconteçam.

SABER VIVER SEM SER RECONHECIDO É UMA ARTE!

Se algum dia alguém lhe disser que seu trabalho não é o de um profissional, lembre-se: amadores construíram a Arca de Noé, e profissionais, o Titanic.

PROCURE SER UMA PESSOA DE VALOR, AO INVÉS DE UMA PESSOA DE SUCESSO!

Fonte: <https://www.abcdodireito.com.br/2011/03/fabula-o-cavalo-e-o-porco.html/>

Acesso em: 09 fev. 2023.

Segundo Cavalcante (2011), quando há a retomada de um referente dentro da tessitura textual, ocorre um processo anafórico (anáfora), o qual se mostra imprescindível à manutenção do tema ou tópico do texto e, conseqüentemente, da sua coerência. Nessa perspectiva, já no início da unidade em apreciação, é possível verificar a designação de alguns referentes através da materialização linguística de certas expressões referenciais: “um fazendeiro” é retomado por “ele”; “este determinado cavalo” é novamente mencionado por intermédio de “lo”, “o cavalo”; “o veterinário” é expresso pelo “que”.

Além disso, esse recurso de retomada auxilia na articulação dos subtópicos ligados ao principal, porquanto explicita com que/quem as informações do texto mantêm relação. Nesse viés, convém discorrer acerca dos diferentes tipos de anáfora – especificamente, correferencial, indireta e encapsuladora - que podem ser apreciados no texto em análise.

De acordo com Cavalcante (2011), a anáfora correferencial pode ser identificada quando ocorre a retomada direta de um mesmo referente, ainda que ele se transforme ou se recategorize, como se percebe, no texto de Samir Ferreira, em relação ao cavalo, o qual é chamado de “amigão” e “campeão” pelo porco - além de retomado por “lo” e “o cavalo”. Faz-se conveniente atestar que, por meio dessa recategorização, torna-se notório o posicionamento discursivo de quem empreende a referência na narrativa. Conforme Koch (2005), essa remissão tende a imprimir aos enunciados (em que ocorrem) orientações argumentativas que contemplem a proposta enunciativa de quem os produz.

Nessa esfera, Koch (2005) aponta a possibilidade de se efetivar a correferência por intervenção de descrições ou formas nominais – o que, por exemplo, ocorreria no texto “O cavalo e o porco” caso, em algum momento, se acrescentasse(m) adjetivos(s) à forma “o cavalo”. Para ela, o emprego dessa forma de (re)categorização acarreta sempre uma escolha

entre as diversas maneiras de se caracterizar um objeto do discurso, o qual será construído sob a ótica e os propósitos comunicativos do produtor.

No que diz respeito à anáfora indireta, Cavalcante (2011) a apresenta como não correferencial, tendo em vista que não se trata da retomada de um mesmo referente. Tem-se aqui, consoante Koch e Elias (2006), uma espécie associação dos mesmos referentes, a qual pode ser inferida ao se acionar o conjunto de conhecimentos lexicais, sintáticos, enciclopédicos e internacionais dos sujeitos que participam do ato comunicativo. No texto utilizado como exemplo, essas relações podem ser notadas em diversos pontos, como entre “um fazendeiro” e “cavalos”, entre “cavalo”, “o veterinário” “uma virose” e “uma determinada raça”.

Já a anáfora encapsuladora pode ser concebida, como aborda Cavalcante (2011), como o tipo capaz de resumir elementos do cotexto e relacioná-los aos conhecimentos que partilham os interlocutores, como ocorre com a forma pronominal “isso” no trecho: “Pontos de reflexão: Isso acontece com frequência no ambiente de trabalho.”. É lícito ressaltar que, para a autora, esta é mais uma forma de anáfora não correferencial.

Nesse âmbito, Koch (2005) conceitua o encapsulamento anafórico como “o uso de uma forma nominal para recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do cotexto, resumindo-os e encapsulando-os sob um determinado rótulo” (KOCH, 2005, p.38). De acordo com ela, essa forma de anáfora exige uma interpretação que vai além da expressão em si: é necessário apreciar a informação cotextual para que, de fato, as relações se estabeleçam.

Com base no que propõe Swarz (2000) *apud* Koch (2005), os encapsulamentos consistem em “anáforas complexas”, que aludem a referentes abstratos e inespecíficos. Nesse caso, é frequente o emprego de termos inespecíficos, tais quais “estado”, “fato”, “evento”, “atividade”, “circunstância”, além de pronomes demonstrativos. Essas formas linguísticas criam um novo objeto do discurso, o qual passa a compor um tema específico para as colocações posteriores. É o que se percebe no último exemplo retirado do texto “O cavalo e o porco”: a forma “isso” não apenas encapsula a narrativa do sacrifício imposto à personagem principal, mas se relaciona à lição de moral elucidada em sequência e a variadas situações cotidianas recuperadas pela memória discursiva do leitor - nas quais, quem de fato se sacrifica não recebe reconhecimento.

Caracteriza-se relevante mencionar, ainda, que, como propõe Koch (2005), a anáfora encapsuladora pode se estabelecer de duas maneiras: simplesmente rotulando um segmento textual, transformando-o em referente, ou atrelada à nominalização (nomes de verbais ou não). O primeiro caso acontece quando se lança mão de termos generalizadores; já o segundo, resulta do encapsulamento executado sobre predicções antecedentes ou subsequentes. Em todos as

ocorrências, a estudiosa testifica o caráter persuasivo dos encapsulamentos, já que eles podem, por meio de rótulos avaliativos, conduzir o leitor a determinadas conclusões.

A partir de tudo isso, denota-se viável destacar que, à luz do que postula Koch (2005), para se interpretar uma expressão anafórica, não é suficiente localizar um antecedente linguístico no texto: é preciso ativar as informações alocadas na memória discursiva. Além disso, o processo não se dá de maneira aleatória: as escolhas efetuadas pelo sujeito coadunam-se à sua intenção semântica. À vista disso, a seleção das referências a serem empregadas traduz a visão desse sujeito acerca do que pretende retomar, isto é, ocorre, conforme Koch e Elias (2017), com base na interação com o outro, no que se quer, de fato, dizer, mostrar. Em concordância com as autoras, pode-se reitar que a referenciação concerne a uma atividade discursiva:

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer (KOCH; ELIAS, 2017, p. 124).

Diante do exposto, é possível depreender que a coesão referencial decorre de um emprego carregado de intencionalidade, o qual não traz apenas a necessidade de retomada, mas a manipulação do linguístico pelo sujeito, que intenta argumentar e interagir sobre o outro. Dessa forma, não se deve considerar o referente uma unidade estável, imutável, visto que é notória a ligação da referenciação com a argumentatividade intrínseca à linguagem, o que permite associá-la ao desenvolvimento da escrita, sobretudo argumentativa.

2.3 O gênero Resenha

Para se trabalhar com a comunicação verbal, define-se imprescindível desfiar a concepção de gênero textual, visto que, consoante Marcuschi (2001), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto (MARCUSCHI, 2001, p. 22). Em outras palavras, a comunicação humana ocorre sempre dentro e através de um gênero, de sorte que estudar fenômenos linguísticos de maneira isolada é atribuir à língua, equivocadamente, um caráter mecânico e artificial.

Em conformidade com Bakhtin (1997), os gêneros textuais podem ser entendidos como tipos de enunciados “relativamente estáveis” – estabilidade essa que não diz respeito a traços linguísticos, mas sim “a uma maneira linguística de realizar objetivos específicos em

situações sociais particulares” (DIAS, 2015, p.26). Corroborando essa visão, Marcuschi (2001) esclarece que os gêneros consistem em atividades sociodiscursivas, as quais se apresentam atreladas (historicamente) à vida social. Admite-se, assim, que, no cotidiano, é possível encontrar uma diversidade de gêneros, que podem ser caracterizados (classificados) considerando-se a ação que pretendem efetivar, ou seja, sua finalidade sociocomunicativa.

Com base no que postula Bakhtin (1997), a definição de um gênero não se prende, exclusivamente, aos aspectos formais do texto. O que os distingue, de fato, são estas três dimensões indissociáveis: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

Nesse cenário, vale trazer à discussão que, muitas vezes, acontece uma confusão terminológica entre as expressões “gênero textual” e “tipo textual”. Não obstante, trata-se de nomenclaturas diferentes, que não devem ser tomadas como equivalentes. Enquanto os gêneros aludem aos propósitos comunicativos (funções, intenções, interesses) dos textos materializados, os tipos levam em consideração os traços linguísticos predominantes e típicos (aspectos lexicais e sintáticos, tempos verbais, etc.). Dessa maneira, o número de gêneros se mostra muito superior ao de tipos³ textuais, isto é, dentro de cada tipo existe uma gama de gêneros.

Sob essa visão, ao pensarmos, especificamente na resenha, podemos classificá-la como um gênero, e não um tipo textual, uma vez que ela difere dos demais textos por seu conteúdo, sua composição, seu estilo e seu propósito sociocomunicativo:

Resenha é uma síntese, seguida de comentário sobre obra publicada, geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência, arte e filosofia (...) por meio delas que tomamos conhecimento de um livro que acaba de ser publicado, e a partir dessa informação podemos decidir pela leitura ou não da referida obra” (ANDRADE, 2006, p. 11).

Nota-se que a resenha não traz, simplesmente, um resumo de uma determinada obra. A novidade que a circunda é relativa à subjetividade de quem a desenvolve: o resenhista, além de situar o leitor/espectador quanto ao trabalho mencionado, acresce reflexões, pondera sobre os pontos positivos e negativos, podendo, assim, influenciar alguém a ter ou não contato com a obra resenhada.

Cumpre enfatizar que, neste trabalho, não faremos distinção entre resenha e resenha crítica, porquanto corroboramos a concepção de Maria Lúcia Andrade (2001), segundo a qual toda resenha traz juízos de valor, traz crítica, fator que a distingue do gênero resumo.

³ Com base em Marcuschi (2011), os tipos textuais envolvem cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Ademais, cumpre assinalar que o gênero resenha não se limita a obras escritas nem se desenvolve apenas na escrita: na contemporaneidade, pode-se resenhar qualquer manifestação cultural: desde livros até músicas, séries, filmes, por meio de textos escritos ou orais (como ocorre em vídeos do *youtube*). Tudo isso evidencia a grande recorrência e abrangência do gênero em abordagem no cotidiano. Acredita-se que se trate de um dos gêneros mais solicitados no contexto acadêmico e de algumas profissões (como no jornalismo). Vale reiterar que a resenha figura como um “gênero textual bastante solicitado em atividades acadêmicas e em outras esferas da atividade humana, que serve ao leitor como uma bússola em meio à produção cada vez maior da indústria cultural”. (ARCOVERDE, 2007, p.3).

Em virtude da finalidade desse gênero, saber posicionar-se não apenas de maneira explícita se faz essencial. É importante salientar que o ponto de vista do escritor não se mostra simplesmente quando ele o faz de maneira contundente, mas pode se circunscrever no texto através, por exemplo, da referenciação discursiva.

A seguir, discorreremos a respeito da argumentação, porquanto figura como a atividade linguística almejada pelo desenvolvimento do gênero aqui evidenciado.

2.4 A Argumentação

De acordo com a teoria proposta por Koch (2011), “argumentar consiste no ato linguístico fundamental” (KOCH, 2011, p.17). Portanto, a argumentação se concebe como atividade inerente a todo e qualquer discurso; por meio da argumentatividade, estabelece-se a interação social através da língua. É a partir desse caráter argumentativo do discurso que se torna possível a adesão do interlocutor àquilo que lhe é proposto: a partir de argumentos, são extraídas conclusões.

Sob essa ótica, é válido notabilizar a distintividade proposta por Koch (2011) entre os exercícios de convencer e persuadir. Segundo a autora, o ato de convencer pode ser associado unicamente à razão, já que, durante esse processo, é empreendido um raciocínio lógico, que lança mão de provas objetivas, as quais podem alcançar “um auditório universal.” Por conseguinte, a atividade de convencer conduz a certezas e apresenta um caráter demonstrativo e universal.

Em contrapartida, o ato de persuadir se revela voltado à emoção e visa atingir um “auditório particular” – sua vontade, seu sentimento, seu pensamento e seu comportamento – através de argumentos plausíveis e verossímeis. A persuasão leva, de modo temporal, subjetivo

e ideológico, os interlocutores à construção de inferências que objetivam sua adesão aos argumentos.

Considerando-se o gênero textual a ser desenvolvido nesta pesquisa, concebemos o ato argumentar como o de persuadir, o qual almeja alcançar a subjetividade a fim de que o destinatário adira um determinado comportamento. A resenha busca influenciar o seu leitor/ouvinte a ter contato com determinada obra ou a evitá-la, já que carrega a opinião do resenhista acerca de um livro, uma série, uma peça teatral, entre outras manifestações artísticas. Nesse sentido, em se tratando de resenha, pode-se persuadir por meio de fatos, evidências, exemplos, citações que atestem a veracidade do que está sendo defendido.

Há de se evidenciar que a persuasão ultrapassa a simples exposição de conceitos e intenções; ela abrange ideologias e modos de viver, porquanto, segundo Koch (2011), em todo e qualquer discurso se encontra subjacente uma ideologia. Diante disso, o discurso argumentativo (persuasivo) deve ser visto sob o viés de uma construção social, o qual recebe influências de seu contexto sócio-histórico e carrega em si a representação de uma perspectiva a respeito do mundo estabelecida pela sociedade em que se vive.

Clarifica-se, assim, que o ato persuasivo se mostra imbricado ao gênero resenha, haja vista que o resenhista almeja, ainda que implicitamente, fazer com que os seus destinatários alterem seus comportamentos ao se influenciarem pelo ponto de vista empreendido no texto.

2.5 O suporte *PodCast*

Uma vez que este trabalho apresenta como proposta a criação de um *PodCast* para a veiculação das resenhas produzidas pelos discentes, mostra-se lícito enveredar pela teoria dos suportes textuais engendrada por alguns estudiosos, aprofundando, sobretudo, a desenvolvida por Marchuschi (2008).

Em consonância com Marchuschi (2008), os suportes textuais desempenham o papel de portadores de gêneros, tendo em vista que cabe a eles a finalidade de transportar a mensagem e torná-la acessível durante o processo comunicativo. Desse modo, os suportes figuram como locais continentais de gêneros, instrumentos essenciais para que os gêneros circulem na sociedade.

Nesse âmbito, define-se o suporte textual como “o lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174). O suporte é a ferramenta material que possibilita que o texto

chegue ao público destinado. Sendo assim, é fundamental a todo texto a sua fixação em um suporte no intuito de que sua finalidade comunicativa seja alcançada.

É mister trazer à baila que, muitas vezes, a expressão “suporte textual” é empregada, de modo errôneo, no lugar de “gênero textual”. No entanto, trata-se de conceitos diferentes, que não devem ser tomados como sinônimos. O próprio Marcuschi (2008) assinala que tal confusão já se deu com ele, porquanto, anteriormente (2007), apontara o *outdoor* como um gênero textual. Contudo, o teórico (2008, p.52) faz questão de elucidar: “eu mesmo, em trabalhos anteriores, havia identificado o *outdoor* como gênero, mas hoje admito claramente que *outdoor* é um suporte público para vários gêneros, com preferência para publicidades [...]”. Com fundamento na visão do autor, pode-se certificar que constituem suportes, e não gêneros, a revista, a televisão, o livro, a rádio, o telefone, o panfleto, o encarte, entre outros.

Nesse contexto, cabe sobrelevar que Marcuschi (2008) avulta a não neutralidade dos suportes textuais. Para o estudioso, esse instrumento de difusão influencia a natureza do gênero com o qual se relaciona, ou seja, pode defini-lo. Conseqüentemente, uma mesma mensagem pode ser classificada, quanto ao seu gênero, de maneira diversa, de acordo com o suporte no qual se encontra fixada.

No presente trabalho, propomos a difusão do gênero resenha por meio do suporte *PodCast*⁴, o qual se constitui, segundo Foschini (2018), como uma maneira ágil de disseminar sons pela internet. Cabe esclarecer que esse suporte textual é estruturado em vários episódios/programas, cujos arquivos se encontram armazenados em um endereço na internet. Para serem acessados, basta que seja realizado um *download* no celular ou no computador. Os conteúdos podem ser ouvidos quantas vezes se desejarem sem custo.

O *PodCast* apresenta como característica a possibilidade de se apreciar um determinado assunto onde se está e na hora em que se quer. Além disso, pode ser classificado como um suporte convencional, de acordo com o que propõe Marcuschi (2018) ao distinguir suportes incidentais e convencionais. Consoante o teórico, devem ser considerados incidentais os suportes que não se destinam, originalmente, à finalidade de portar os gêneros, como ocorre com uma árvore em que se encontra cravada uma declaração amorosa. Já os suportes convencionais são elaborados para o objetivo que executam.

Com base nessa visão, ajuizamos o *PodCast* como um suporte textual convencional, já que diz respeito a uma ferramenta genuína de circulação de diversos gêneros textuais, entre

⁴ Como informa Lima (2020), o termo surgiu da fusão de *iPod* (tocador de arquivos digitais da Apple) e *broadcast* (transmissão).

eles: horóscopo, entrevista, resenha. Ademais, ele tende a interferir na maneira como a mensagem é veiculada.

Em se tratando da presente pesquisa, cabe um adendo: por meio desse suporte, será possível articular oralidade e escrita no que se refere ao estudo da língua. Como declara a BNCC, essas duas práticas não se antagonizam, antes se encontram relacionadas e se auxiliam. A separação desses usos, portanto,

[...] se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um podcast; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto. (BRASIL, 2018, p.132).

Os textos produzidos, ao serem difundidos através de um *PodCast*, contemplarão o o que propõe BNCC, conforme a qual é essencial

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p.181

3 METODOLOGIA

3.1 Contextualização da escola

A Escola Estadual Clóvis Salgado corresponde a um estabelecimento educacional urbano, localizado no município de Montes Claros – MG, na Avenida Cula Mangabeira, S/Nº, Santo Expedito. A instituição oferece os anos iniciais e finais do ensino fundamental e funciona em dois turnos: matutino (anos finais) e vespertino (anos iniciais).

Ao se analisar a média de desempenho dos estudantes informada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pode-se observar que a escola, por mais que já tenha alcançado e ultrapassado, em alguns momentos, as metas projetadas pelo sistema de avaliação, apresentou, nos últimos dois anos, resultados abaixo do que era esperado, de acordo com o que se verifica na figura 1.

Figura 1 – IDEB da EECS



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado>. Acesso em: julho de 2022.

Diante do decréscimo observado, mostra-se primordial investir em atividades que intentem aprimorar as práticas de linguagem dos discentes, ou seja, que permitam a consolidação das competências e habilidades necessárias ao aprendiz. Vale dizer que tais habilidades são imprescindíveis ao desenvolvimento da proficiência linguística.

É mister salientar que a instituição conta com um corpo de colaboradores coeso, o qual, normalmente, se envolve com as atividades e os projetos propostos e os executa com dedicação

e competência. Muitos professores procuram se especializar a fim de aprimorar sua prática profissional e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, existe a presença de um setor pedagógico ativo, que averigua (por meio dos planejamentos mensais ou semanais, que devem ser obrigatoriamente enviados) o trabalho real com as habilidades trazidas pela BNCC para cada conteúdo, atividade que é acompanhada, também, pela equipe gestora.

No que tange à clientela da instituição, é perceptível certa heterogeneidade: há desde alunos pertencentes a famílias carentes e sem escolaridade a adolescentes cujos pais possuem curso superior e não se encontram na classe social baixa. Sendo assim, a escola figura como o mecanismo capaz de promover nivelamento e ascensão social ao propiciar o acesso ao conhecimento, sobretudo o linguístico.

3.2 Metodologia da pesquisa

A metodologia empreendida neste estudo é de cunho qualitativo-interpretativo, isto é, não apresenta como escopo quantificar as ocorrências de determinados fenômenos, e sim analisá-los para se chegar ao que convém ser executado diante da realidade observada. Nesse sentido, convém mencionar que a ideia inicial era seguir os pressupostos da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2000, p.14), visa agir sobre um problema a fim de tangibilizar uma possível resolução.

Entretanto, com o contexto da pandemia de Covid-19, os planos precisaram ser alterados, visto que os aprendizes estiveram sob ensino remoto ao longo dos anos de 2020 e 2021, e, em decorrência da falta de acesso de parte dos estudantes aos meios necessários para essa modalidade de estudo, a escola precisou priorizar a retomada dos conteúdos não consolidados. Dessa forma, em conformidade com o que abona a resolução 003/2021 do Profletras (específica para a sétima turma), este trabalho possui caráter propositivo, isto é, não será aplicado em sala de aula durante o seu desenvolvimento, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa de cunho bibliográfico, o que dispensa a sua apreciação pelo comitê de ética.

Desse modo, a pesquisa ocorrerá em duas etapas: diagnóstico das turmas e organização da proposta didática.

No que diz respeito à coleta de dados para o diagnóstico, utilizamos como instrumento os resultados de algumas avaliações institucionais. Como lidamos, nesta investigação, com alunos do nono ano, objetivamos, primeiramente, evidenciar como estes deixavam o ensino fundamental. Nesse intuito, lançamos mão dos dados do ano de 2021 do PROEB (Programa de

Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), o qual detalha o desempenho dos estudantes no que tange às competências habilidades do currículo de cada ciclo de escolaridade.

A fim de sermos mais específicos no que se refere aos alunos em averiguação, apreciamos os resultados das suas avaliações trimestrais⁵. Assim, observamos os resultados de 2022 (9º ano) e de 2021 (8º ano). Além disso, recorreremos uma produção escrita pelos aprendizes.

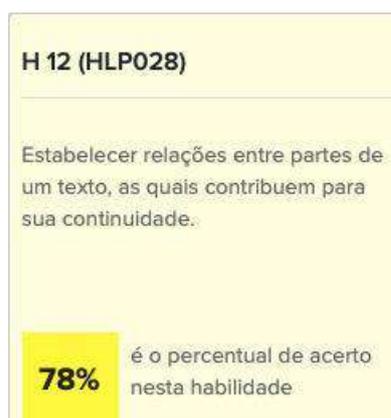
Com base nos resultados obtidos, passamos à elaboração de uma proposta pedagógica de ensino que buscasse atuar sobre os problemas constatados e, conseqüentemente, desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para amenizar esses impasses. Dessa maneira, buscou-se desenvolver atividades que almejassem levar os educandos a uma escrita argumentativa proficiente.

⁵ Por averiguarem o desempenho dos aprendizes, as avaliações trimestrais fornecem subsídios aos docentes para verificar se os objetivos de ensino foram alcançados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

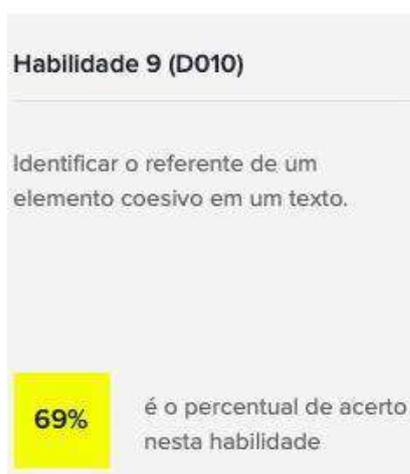
A proposta inicial deste trabalho consistia em efetuar o diagnóstico dos estudantes apenas por meio dos resultados das avaliações institucionais, já que a prática docente apontava, com muita nitidez, a dificuldade existente no que diz respeito ao emprego da referência anafórica, sobretudo correferencial e encapsuladora. Contudo, deparamo-nos com uma surpresa: ao ser avaliada a capacidade de estabelecer relações entre as partes de um texto, o alunado alcançou, em alguns exames, um percentual de acerto relativamente significativo, fato que não converge com a realidade encontrada em suas produções escritas.

Figura 2 – Percentual de acertos do 9º ano no Poroeb (2021)



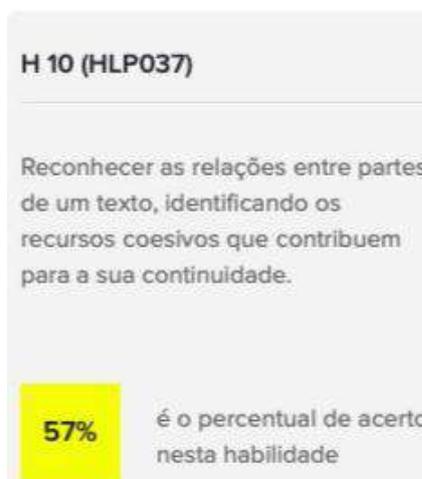
Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados-avaliacoes-somativa-atuais?>. Acesso em: julho de 2022.

Figura 3 – Percentual de acertos do 8º ano na avaliação trimestral (2021)



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/card-resultado-avaliacoes>. Acesso em: julho de 2022.

Figura 4 – Percentual de acertos do 9º ano na avaliação trimestral (2022)



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/card-resultado-avaliacoes>. Acesso em: julho de 2022.

Como se pode visualizar nas imagens acima, no PROEB 2021, 78% dos avaliados demonstraram possuir a habilidade investigada. Nas avaliações diagnósticas de 2021 e 2022, 69% e 57%, respectivamente, acertaram a questão que abordava a referenciação.

Perante dados tão discrepantes em relação ao que se observa em sala de aula, buscamos compreender a(s) razão(ões) dessa diferença. Em vista disso, passamos a examinar o modo como essas avaliações⁶ trouxeram o conteúdo em suas questões.

Figura 5 – Questão da avaliação trimestral do 8º ano (2021)

Leia o texto abaixo.

Meu nome é Esmeralda. Antes de nascer, eu era assim, um ovo! Depois de um tempo, quebrei a casca e saí de dentro e agora sou uma patinha. Aí, eu vi que tinha muitos irmãos patinhos. E todos eles gostam de banho de Sol pela manhã. Eu também! Então, eu fico com muita sede. Mas sou desastrada e muitas vezes caio na tigela ao tomar água. Os patos gostam de se refrescar nadando no lago. É uma aventura muito divertida. Certa vez, um ganso correu atrás de mim. Acho que os gansos não gostam de patinhos como eu. Os patos adultos comem milho. Mas eu sou pequena, por isso, como farelo de fubá com água para não engasgar. No final da tarde, mamãe pata fica contente ao ver seus filhotes em fila atrás dela, voltando para casa.

Disponível em: <<http://www.qdvertido.com.br/verconto.php?codigo=36>>. Acesso em: 24 mar. 2011. (P080192C2_SUP)

04) (P080193C2) No trecho “E todos **eles** gostam de banho de Sol pela manhã.”, a palavra destacada está no lugar de

- A) irmãos patinhos.
- B) gansos.
- C) patos adultos.
- D) filhotes.

⁶ O caderno de provas do PROEB não foi disponibilizado na internet nem nas instituições de ensino. No entanto, normalmente, sua abordagem referencial coincide com o que se observa nas avaliações trimestrais.

Figura 6 – Questão da avaliação trimestral do 9º ano (2022)

- 12) (P09113117) No Texto 1, no trecho "... **eles** não sabem exatamente o que estamos dizendo..." (4º parágrafo), a palavra destacada retoma
- A) cachorros.
 - B) coiotes.
 - C) leões.
 - D) lobos.

Como é possível constatar, as questões que abordaram a referenciação anafórica seguiram um padrão: o da substituição de uma forma pronominal. Compreendemos que essa forma de trabalho reduz o conteúdo a uma simples identificação de informações no texto, cobrança que distoa totalmente da concepção de referenciação adotada neste trabalho.

Nessa conjuntura, julgamos pertinente examinar, também, como a referenciação é trabalhada pelas questões do livro⁷ didático adotado pela instituição de ensino a fim de depreender se as avaliações sistêmicas se encontram em conformidade com o que é proposto pelo material fornecido aos alunos.

O carioca e a roupa

[...] Deu-se comigo outro dia uma experiência engraçada: fui ao centro da cidade de blusa, coisa que me aconteceu várias vezes, mas só então acrescida de um pormenor que introduziu um caráter inédito à situação: levava debaixo do braço uma pasta de papéis, feita de nylon.

Sim, pela primeira vez fui à cidade de blusa e pasta. Qualquer um desses fatores quase nada significa isoladamente; reunidos, alteraram radicalmente o tratamento que me deram todas as pessoas desconhecidas.

Quando tomei um táxi, vi que o motorista torceu a cara, mas não percebi o que se passava, pois experimentei semelhante má vontade em outras circunstâncias. Reparei também certa estranheza do motorista quando lhe dei de gorjeta o troco, mas permaneci **opaco** ao fenômeno social que se realizava. Em um restaurante comum, sentei-me para almoçar. O garçom, que até então eu não vira mais gordo, tratou-me com uma intimidade surpreendente

⁷ Tecendo Linguagens (2018), de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo.

e, em vez de elogiar os pratos pelos quais eu indagava, entrou a diminuí-los: “aqui a gororoba é uma coisa só; serve para encher o bandulho”. Não sou de raciocínio rápido mas, em súbita iluminação, percebi, com todo o prazer da novidade, que eu estava vestido de mensageiro: pasta e blusa. Ao longo da tarde, fui compreendendo que, até hoje, não tinha a menor ideia do que é ser um mensageiro. Pois eu lhes conto. Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos epítetos de “amigo”, “chapa” e “garotão”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando. “Quer deixar o papai trabalhar, garotão”, disse-me o faxineiro de um banco, cutucando-me os pés com a ponta da vassoura.

Entendi muitas outras coisas humildes: o mensageiro não tem direito a réplica; é barrado em elevadores de lotação ainda não atingida; posto a esperar sem oferecimento de cadeira; atendido com um máximo de lentidão; olhado de cima para baixo; batem-lhe com vigor no ombro para pedir passagem; ninguém lhe diz “obrigado” ou “por favor”; prestam-lhe informações em relutância; as mulheres bonitas sentem-se ofendidas com o olhar de homenagem do mensageiro; os vendedores lhe dizem “não tem” com um deleite sádico.

Foi uma incursão involuntária à natureza de uma sociedade dividida em castas. Preso à minha classe e a algumas roupas, dizia o poeta, vou de branco pela rua cinzenta. No fim da tarde, eu já procedia como um mensageiro, só me aproximando dos outros com precauções e humildade, recolhendo de meu rosto qualquer veleidade de um sorriso inútil, jamais correspondido. Dentro de mim uma vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. Porque o pior de tudo é que as pessoas não sorriam. O pior é que ninguém sorri para os mensageiros.

CAMPOS, Paulo Mendes. Crônicas. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Para gostar de ler, v. 5)

5. Releia o trecho a seguir:

[...] Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos epítetos de “amigo”, “chapa” e “garotão”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando. “Quer deixar o papai trabalhar,

garotão”, disse-me o faxineiro de um banco, cutucando-me os pés com a ponta da vassoura.
Entendi muitas outras coisas humildes [...]

- a) “Entendi muitas outras coisas humildes”, afirma o narrador. De acordo com o texto, quais são elas?

Fonte: Tecendo Linguagens, 2018, p.158.

Segundo o que se observa na questão relativa ao texto “O carioca e a roupa”, mais uma vez a referenciação foi trabalhada apenas no plano da localização das informações no texto. Nem mesmo uma reflexão acerca da escolha do adjetivo “humildes” foi proposta – perdendo-se a oportunidade de aguçar no estudante a sua percepção crítico-argumentativa.

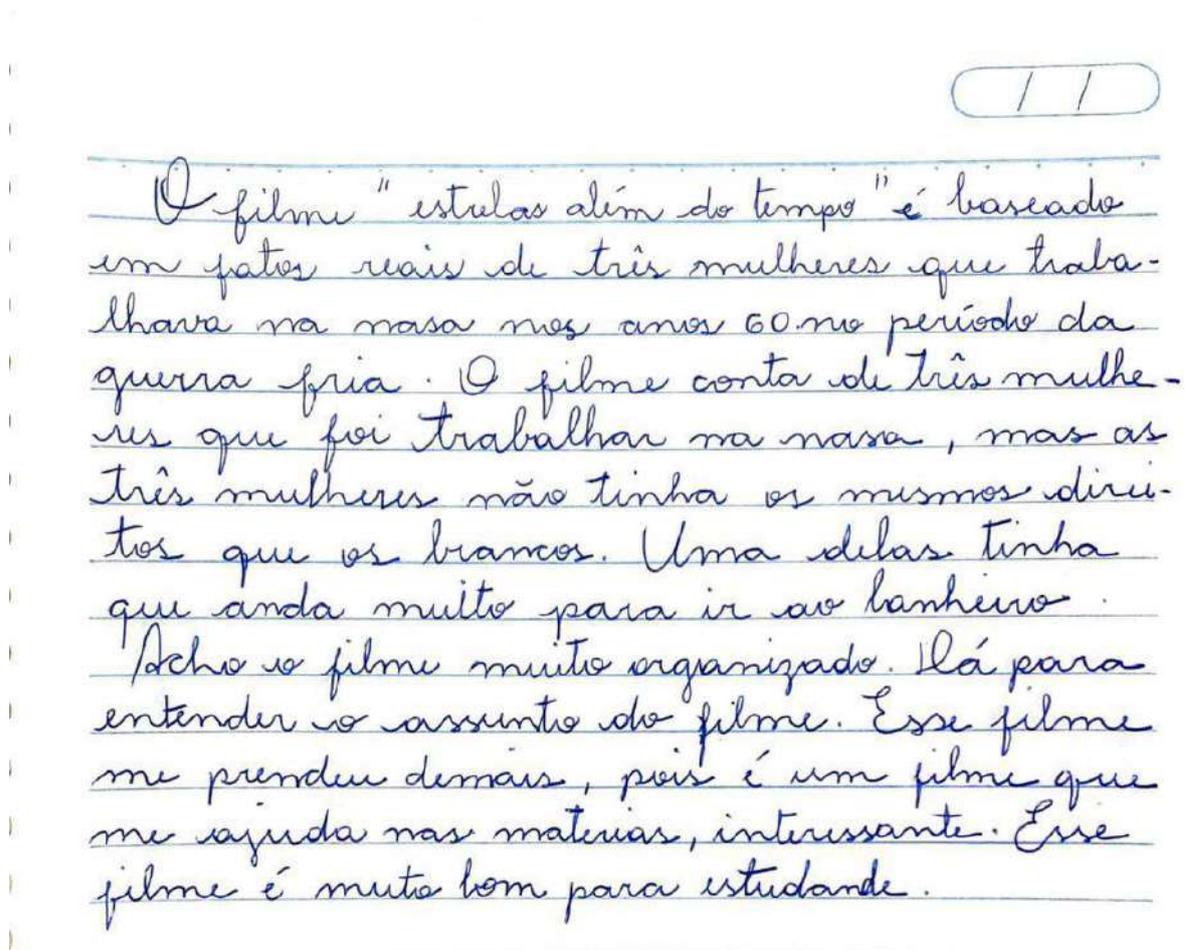
Diante da realidade explanada, sentimos a necessidade de empregar mais uma ferramenta diagnóstica: uma produção textual dos educandos. Nesse ínterim, como o professor de Geografia dos nonos anos estava trabalhando com eles um filme (“Estrelas além do tempo”, dirigido por Theodore Melfi) a partir do qual os alunos deveriam escrever uma resenha, acordamos com as turmas que as produções seriam apreciadas tanto por ele quanto por mim. Nesses textos, a realidade quanto aos processos referenciais emergiu de fato, conforme se nota nos exemplos arrolados à frente. É pertinente assinalar que, considerando-se o foco deste trabalho, limitaremos, aqui, a nossa análise à capacidade anafórica. Não discorreremos, pois, acerca dos desvios gramaticais encontrados nem dos demais problemas.

Figura 7 - Texto 1

O filme começa com os pais de uma garota conversando com o diretor, e o diretor fala que ela é muito boa, os pais furo fizeram uma requisição para ela se mudar para uma escola melhor, depois de isso ela e mais 3 amigas foram indo pro trabalho e o curso delas quebrou, elas tentam consertar mais não consegue, depois uma mistura se aproxima, as meninas negras ficam tensas, como elas esperavam o policial branco chegou todo tirado, quando ele descobre que elas trabalhavam na VASSA o comportamento dele mudou completamente, parecerem rebeldes e a atitude do policial mudou completamente. O filme é muito bom gostei muito, recomendo que assistam

No texto 1, é possível evidenciar, logo no início, a repetição de “diretor”. Ao longo da produção, ocorrem repetidas retomadas por meio de formas pronominais: “ela”, “eles”, “delas”, “elas”, “ele”. Em um momento pontual, o pronome é empregado de maneira equivocada: no trecho “para eles se mudar para uma escola melhor”, o que permite depreender, no contexto, que tanto os pais quanto a filha se mudariam para uma escola melhor – contudo, a situação se aplicaria apenas à filha. Somente quando há a decisão de se contrapor o “policial branco” às “meninas negras”, acontece uma retomada correferencial, a qual se mostra associada à finalidade de assinalar o problema social (racismo) discutido na obra. Apesar de, nesse último caso, ocorrer uma recategorização do referente, o texto, como um todo, carece de estratégias anafóricas que contribuam para o seu propósito argumentativo, como encapsulamentos e mais recategorizações.

Figura 8 - Texto 2



O filme "estrelas além do tempo" é baseado em fatos reais de três mulheres que trabalhava na nasa nos anos 60 no período da guerra fria. O filme conta de três mulheres que foi trabalhar na nasa, mas as três mulheres não tinha os mesmos direitos que os brancos. Uma delas tinha que anda muito para ir ao banheiro. Ache o filme muito organizado. Há para entender o assunto do filme. Esse filme me prendeu demais, pois é um filme que me ajuda nas matérias, interessante. Esse filme é muito bom para estudante.

No texto 2, a repetição vocabular se mostra intensa e sem propósito: “o filme”, “três mulheres” e “esse filme” tornam a leitura enfadonha. Além disso, em virtude de não se empregar uma

recategorização no que tange às mulheres (negras), a temática do racismo não pode ser evidenciada, o que compromete toda a produção, já que o problema social mencionado compõe a temática textual. Conquanto haja o emprego do pronome relativo “que” em relação a essas personagens, isso não se mostra suficiente para que as colocações estejam concatenadas e convirjam para o propósito argumentativo do gênero.

Figura 9 - Texto 3

(U) (L) (M) (M) (J) (V) (S)
 Resenha Crítica
 "Estrelas além do tempo"
 Eu achei o filme "Estrelas além do tempo" bastante interessante por ele ser aquele filme de ficção científica que não possui um enredo muito empolgante. O filme conta com a indicação livre e se encontra disponível nel me Disney+ e sites piratas.
 "Estrelas além do tempo" é um filme que se passa na década de 60 onde havia um racismo muito pesado, como por ex: negros sentarem na frente de ônibus, terem banheiros diferentes, terem escolas diferentes cujo a escola dos brancos tem acesso mais fácil em informações e muito mais.
 O filme gira em torno de 3 mulheres negras que trabalham na nave, são ex: Dorothy Doughter, Constance Johnson e Mary Jackson. No filme essas mulheres tinham uma força de influência enorme da época do tempo elas não conquistaram várias coisas, chegando em lugares que negros nunca foram, conseguiram participar de uma reunião onde se haviam brancos com grande importância para a sociedade, conseguiram utilizar a mesma banheiros das mulheres brancas, conseguiram entrar na academia dos brancos. Por se ser o filme uma obra de arte, não consigo encontrar pontos negativos nele, a única coisa que eu acho que poderia melhorar era sua acessibilidade, de resto, não tenho o que reclamar, se tiverem a oportunidade de assistir um dia, assistam.

No texto 3, é possível encontrar algumas correferências pronominais, como “ele”, “elas”, “nele”. Apesar disso, a reiteração do termo “filme” se dá de modo intenso, fato que empobrece a sua coesão. O emprego de algumas recategorizações, bem como o emprego de alguns encapsulamentos após a descrição de partes do enredo, contribuiria para, além de relacionar as ideias, apontar o posicionamento crítico de quem resenha a obra: o ponto de vista não precisaria ser exibido apenas de maneira explícita, mas se circunscreveria ao longo do texto.

Figura 10 - Texto 4

Resenha

🌟 Estrelas além do tempo!! 🌟

O filme estrelas além do tempo é muito interessante, pelas minhas pesquisas, o filme é baseado em fatos reais. Ele conta sobre as mulheres negras que trabalhavam na NASA naquela época. Enfim, o filme relata muitas coisas, uma delas é que naquela época havia banheiros para brancos e negros, havia lugares também que os negros não podiam entrar, mas no final as mulheres tornaram-se guerreiras... É um filme muito incrível, ele nos dá um bom incentivo de força para lutar e sempre acreditar que podemos realizar os nossos sonhos.

Assim como no texto 3, o texto 4, apesar de trazer anáforas pronominais (“ele”, “deles”), faz remissões repetitivas que não contribuem para o estabelecimento de relações argumentativas. Ademais, pode-se constatar a tentativa de retomada do período de tempo retratado pela história através da utilização de “naquela época; todavia, o referente a ser recuperado não se mostra informado na produção textual. Seria viável, então, o estabelecimento de relações anafóricas que conduzissem ao posicionamento discursivo do resenhista.

Figura 11 - Texto 5

Essa rapaziada, pensa em um filme
 top que eu encontrei, assim sem duvi-
 das é o melhor filme que "mostra o
 racismo sem victimismo", sim eu estou
 falando de, Estrelas além do tempo.
 Ele é um filme dirigido pelo cine-
 asta Theodore Melfi que é o mesmo
 de Despedida em Grande Estilo, entre
 outros filmes muito bons também vale
 a pena conferir. A data de lançamento
 dele foi no dia 2 de fevereiro de
 2018. O filme fala sobre a vida "fa-
 cínha" de 3 mulheres negras que são
 super importantes na vida que se passa
 na década de 60 quando a Eva e a Ru-
 ssa disputaram uma corrida especial
 e por trás de tudo aconteceu um desole
 garrafa de café para negro, até um
 hambúrguer para negro de outro lado da
 rua. Eu adorei a experiência de filme
 isso é minha opinião sobre o filme que
 o resenha de um cara que gosta de filme
 como você como o professor como muito
 gente.

Espero que tenham
 curtido.

Como se verifica nos demais textos analisados neste trabalho, no texto 5, é notória a necessidade do emprego de anáforas correferenciais recategorizadoras, as quais reconstruiriam o referente “filme” por meio do acréscimo de avaliações. O fato de aparecerem pronomes de retomada não isenta a imprescindibilidade da inserção de novas categorizações, além de encapsulamentos predicadores, que favoreceriam a persuasão do leitor no que diz respeito à validação de determinadas conclusões.

5 PROPOSTA DE ENSINO

Após a análise dos dados, configura-se como pertinente o desenvolvimento de práticas didáticas, a partir do estudo da referenciação. A finalidade é apresentar uma proposta de exercícios que, ao ser desenvolvida, coopere para propiciar aos discentes o entendimento e o emprego dos mecanismos referenciais como estratégia para construir, com proficiência, textos argumentativos. Nessa perspectiva, propomos uma sequência pedagógica que se dividirá em cinco atividades.

ATIVIDADE 1: OFICINA DO GÊNERO RESENHA

DURAÇÃO:

3 aulas

INTRODUÇÃO:

Com esta atividade, objetiva-se que os estudantes conheçam o gênero em tela: seus propósitos comunicativos, suas principais características estruturais e linguísticas e, sobretudo, seu caráter argumentativo. Para isso, serão utilizados alguns exemplares, por intermédio dos quais será possível compreender os principais aspectos da resenha.

HABILIDADES (BNCC):

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blogs*, charges, memes, *ghifs* etc) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- lousa;

- pincel;
- tv (*smart*);
- internet;
- cópias dos textos.

A escolha da obra que tematiza os textos se deu com base no que se mostrava em evidência no grupo discente.

DESENVOLVIMENTO:

1 ° momento (aula 1): Como os textos abordarão a série “Wandinha”, veiculada pela Netflix em 2022, será exibido o seguinte *trailer* para a classe:



Fonte: <https://youtu.be/xvJL6qQ249A>. Acesso em 10 de jan.de 2023.

Em seguida, será estabelecido um bate-papo descontraído com a turma sobre a obra. Os alunos poderão expressar suas opiniões, caso já tenham assistido à série.

É importante que o professor conduza a primeira etapa da atividade de maneira bastante dinâmica a fim de que o aluno se interesse pela discussão e não a veja como algo imposto. Assim, sugere-se iniciar esse momento com questionamentos acerca da série (se já a viram, se pretendem vê-la, o que ouviram falar sobre ela...). Após a exibição do trailer, pode-se adentrar nas impressões dos aprendizes, motivando-os sempre a justificarem suas colocações.

2 ° momento (aula 1): Os estudantes serão convidados a descobrir algumas opiniões que circulam na internet no que diz respeito à obra em abordagem. Para isso, serão divididos em quatro grupos. Cada equipe ficará responsável por apreciar um dos quatro textos (que serão entregues em folha impressa).

As equipes poderão ser divididas pelos próprios estudantes, os quais se reunirão na sala, lerão e apreciarão o texto. Durante essa fase, faz-se necessário que o docente instrua os grupos a se atentarem aos trechos em que notam a exposição do ponto de vista do autor (eles podem assinalar isso na própria folha) e as informações que fundamentam seu posicionamento.

Buscou-se selecionar resenhas com posicionamentos diversos no intuito de aguçar a percepção argumentativa dos aprendizes.

TEXTO I

RESENHA DA 1ª TEMPORADA DE WANDINHA, A MAIS NOVA SÉRIE DA NETFLIX

Austra Caroline Pinheiro



Jenna Ortega em Wandinha | Netflix

Wandinha é a nova série da Netflix e que se destaca como uma diversão mórbida. A nova série analisa profundamente a vida de **Wandinha**, a filha da família Addams, enquanto nos dá uma janela ousada para seu mundo. A série agradou fãs e críticos, já contando com uma pontuação alta via IMDb: classificações, avaliações e onde assistir os melhores filmes e séries. Além disso, a Rotten Tomatoes também mostra que teve uma boa recepção tanto da crítica especializada (com mais de 69% de aprovação) quanto do público em geral (com 88% de aprovação pública). Dito isso, decidimos trazer a resenha da 1ª temporada de Wandinha: o que nós achamos da nova série da Netflix, com direção de **Tim Burton**?

FICHA TÉCNICA

Criação: Alfred Gough e Miles Millar

Direção: Tim Burton

Data de Estreia: 23 de novembro de 2022

Disponível em: Netflix

Gênero: fantasia e humor ácido	
Classificação indicativa: 12+	
<p>[...]</p> <p>ENREDO DA 1ª TEMPORADA DE WANDINHA</p> <p>A série apresenta aos fãs toda uma nova família Addams! Nossa protagonista titular é Wandinha Addams, protagonizada pela premiada atriz Jenna Ortega. Além disso, conhecemos seus pais Morticia e Gomez (Catherine Zeta-Jones e Luis Guzmán), Pugsley interpretado por Isaac Ordonez e até mesmo o Coisa, que acaba sendo seu verdadeiro parceiro no crime.</p> <p>A série começa com a protagonista caminhando por sua escola, refletindo sobre as pessoas que ela via diariamente ali. Isso até que ela encontra Pugsley preso em um armário, após ser vítima dos valentões da escola. Pugsley não conseguiu ver quem o prendeu no armário, mas a sua irmã tem uma visão que lhe permite ver quem eram os valentões – e a parte boa para a protagonista é que ela conseguiria facilmente arquitetar planos enquanto eles praticavam natação. Mais especificamente: para quem viu minimamente o trailer, poderá se lembrar de Wandinha falando “a única pessoa que pode torturar meu irmão sou eu” e, em seguida, jogando várias piranhas na piscina.</p> <p>É aqui que tudo começa. É aqui que Wandinha Addams é expulsa de sua escola e, dessa forma, seus pais decidem colocá-la em uma instituição que julgavam mais adequada a ela: Escola Nunca Mais (em inglês, Nevermore Academy).</p> <p>ACADEMIA NUNCA MAIS</p> <p>Há mais de 200 anos, a Escola Nunca Mais recebe alunos comumente excluídos da sociedade: lobisomens, vampiros, sereias e górgones. E é onde Gomez e Mortícia</p>	

ENREDO DA 1ª TEMPORADA DE WANDINHA

A série apresenta aos fãs toda uma nova família Addams! Nossa protagonista titular é Wandinha Addams, protagonizada pela premiada atriz Jenna Ortega. Além disso, conhecemos seus pais Morticia e Gomez (Catherine Zeta-Jones e Luis Guzmán), Pugsley interpretado por Isaac Ordonez e até mesmo o Coisa, que acaba sendo seu verdadeiro parceiro no crime.

A série começa com a protagonista caminhando por sua escola, refletindo sobre as pessoas que ela via diariamente ali. Isso até que ela encontra Pugsley preso em um armário, após ser vítima dos valentões da escola. Pugsley não conseguiu ver quem o prendeu no armário, mas a sua irmã tem uma visão que lhe permite ver quem eram os valentões – e a parte boa para a protagonista é que ela conseguiria facilmente arquitetar planos enquanto eles praticavam natação. Mais especificamente: para quem viu minimamente o trailer, poderá se lembrar de Wandinha falando “a única pessoa que pode torturar meu irmão sou eu” e, em seguida, jogando várias piranhas na piscina.

É aqui que tudo começa. É aqui que Wandinha Addams é expulsa de sua escola e, dessa forma, seus pais decidem colocá-la em uma instituição que julgavam mais adequada a ela: **Escola Nunca Mais** (em inglês, **Nevermore Academy**).

ACADEMIA NUNCA MAIS

Há mais de 200 anos, a **Escola Nunca Mais** recebe alunos comumente excluídos da sociedade: lobisomens, vampiros, sereias e górgones. E é onde Gomez e Mortícia

estudaram e se conheceram. Para eles, a **Escola Nunca Mais** é simplesmente mágica e encantadora. Contudo, **Wandinha** permaneceu relutante em relação à escola e só começou a gostar (levemente) quando ela desvendava um mistério: quem estava assassinando as pessoas?

Não seria uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, Wandinha terá que lidar com uma questão judicial. Afinal, ela jogou piranhas em uma piscina repleta de estudantes. Portanto, se ela quiser ser uma estudante normal, agora ela precisará fazer acompanhamento com a Dr. Valerie Kinbott (Riki Lindhome), que acompanhará seus avanços e determinará se Wandinha poderá viver normalmente em sociedade ou não. Não, Wandinha não poderá pregar peças tão perigosas novamente. Não tão cedo.

E no quesito investigativo? Inicialmente, a Diretora Larissa Weems (Gwendoline Christie) não aprovava tal investigação de Wandinha. Desaprovava ainda mais quando a garota falava com o Xerife local sobre suas descobertas e seus principais suspeitos. Seu principal suspeito: Xavier Thorpe (Percy Hynes White), o lobisomem que é um grande desenhista. Seus principais desenhos dos últimos dias incluem a própria Wandinha Addams e o monstro que está assassinando as pessoas, o Hyde. Todo Hyde tem um mestre, mas será que Xavier Thorpe é o real assassino? E se sim, então qual o seu mestre?

E ELA FAZ AMIZADES NA ACADEMIA NUNCA MAIS

Por mais que Wandinha Addams costume odiar socializações, ela teve que dividir o quarto com uma garota extremamente empolgada e sociável chamada Enid Sinclair (Emma Myers). Ela veio de uma família de lobisomens, mas nunca se transformou em um anteriormente. O que não lhe importava, já que estava bastante feliz na escola e bastante feliz com sua nova amiga – mesmo que fosse uma garota psicopata. Ela também conhece Eugene (Moosa Mostafa) na escola, assim como Tyler (Hunter Doohan), filho do xerife e se mostra um rapaz comum trabalhando em uma cafeteria.

Enquanto eu finalizava essa resenha, eu descobri que já existe um site oficial aqui no Brasil sobre a **Escola Nunca Mais**. No portal, fala tudo sobre a escola: alunos, professores, dia da fundação, etc.

A FILOSOFIA QUE SEMPRE FOI PRÓPRIA DE WANDINHA

Certamente, não posso concluir essa resenha da 1ª temporada de *Wandinha* sem falar da filosofia que sempre foi própria da personagem. Não precisamos conhecer os quadrinhos ou a série da década de 1960. Para quem assistiu os filmes da década de 1990, quando a lendária **Christina Ricci** interpretou a *Wandinha Addams*, ela já era uma “gótica psicopata”.

Eu quis trazer esse ponto porque vi algumas críticas engraçadas nas redes sociais, quando saiu o trailer da nova série da Netflix. As pessoas se lamentaram porque “transformaram a *Wandinha* em uma gótica psicopata”, mas esquecem que nos filmes da década de 1990, a *Wandinha* estava mais do que acostumada a torturar o seu irmão. No início do primeiro filme, a gente a vê eletrocutando o seu irmão. No decorrer dos filmes, também vemos *Wandinha* testando e usando sua guilhotina.

Especificamente no segundo filme, *Mortícia* teve um novo bebê, que foi alvo das tentativas de homicídio de *Wandinha* e *Pugsley*. Ambos os irmãos o jogavam pela janela, assim como tentavam decapitá-lo com a guilhotina. Dessa forma, jogar piranhas em uma piscina e atear fogo em estátuas é básico para a personagem. Em suma, posso falar aqui que é por isso mesmo que gostei bastante da série. Afinal de contas, mantiveram a essência da personagem. A única **diferença é que, agora, ela sabe que não precisa ser tão solitária pelo resto da vida.**

O QUE ESPERAR DA SEGUNDA TEMPORADA DE WANDINHA?

Dada a aclamação, perguntas sobre uma possível segunda temporada já estão sendo feitas e enquanto esperamos ansiosamente pela confirmação, os *co-showrunners* Miles Miller e Al Gough já têm planos prováveis para o que poderia ser. Em uma nova entrevista ao TVLine, a dupla compartilhou como eles “definitivamente querem apresentar” mais da família Addams se a série for realmente iluminada por mais uma temporada. E é exatamente com base nessa entrevista que podemos saber um pouco o que esperar da segunda temporada de ***Wandinha*** da Netflix!

A narrativa aborda brevemente o complicado relacionamento mãe-filha de Mortícia e Wandinha. Além disso, deixa bem claro que nossa heroína titular tem todo o amor por sua família, mesmo que ela não fale muito sobre isso. Entretanto, Miles Miller sente que poderá explorar a dinâmica da família Addams em uma próxima temporada, dizendo:

“Catherine é, eu acho, UMA Morticia icônica. A relação entre Wednesday e Morticia também é essencial para o show, e a ideia de que Wednesday está tentando forjar seu próprio caminho fora da família é importante. Eles definitivamente querem apresentar a família como fizemos nesta temporada em alguns episódios, se tivéssemos uma segunda temporada.”

Fonte: <https://metagalaxia.com.br/series/resenha-da-1a-temporada-de-wandinha-a-mais-nova-serie-da-netflix/> Acesso em 10 de jan.de 2023.

TEXTO II

WANDINHA (WEDNESDAY) – RESENHA SEM SPOILER

POR VULTO · PUBLISHED 4 DEZEMBRO, 2022 · UPDATED 4 DEZEMBRO, 2022



Wandinha (Wednesday no original) é a nova série adolescente da Netflix que tem como protagonista a filha da clássica Família Addams.

A Família Addams começou como tirinhas de jornal nos anos 30 e teve um monte, um monte mesmo, de adaptações para cinema e séries no geral. Cada geração tem a sua versão preferida e com certeza você conhece. Se não conhece, para tudo e vai pesquisar aí sei lá.

Agora a Netflix lançou uma série focada na Wandinha (Wednesday é o nome original da personagem). E vamos nessa.

A SÉRIE:

Na série, Wandinha deixou de ser uma criança super habilidosa e divertida e se tornou uma adolescente super habilidosa e pedante. Ela tem 15 anos e é expulsa de uma escola por jogar piranhas na piscina.

Por ser expulsa da escola, ela precisa ir para Nevermore, uma escola para excluídos, que é onde sua mãe conheceu seu pai. O drama principal é que Wandinha não quer ser uma cópia de sua mãe, que foi fodona em Nevermore. Então ir para essa escola é repetir os passos da Mortícia, mas a Wandinha não quer isso. Além de ir à escola, ela precisa frequentar uma psicóloga.

Logo ela planeja fugir durante uma festa, mas logo ela é atacada por um garoto telepata que diz que ela está fadada a destruir aquela escola. Sem reação, Wandinha é salva por um monstro sinistro que aparece e mata o garoto (sinistro para gente, não deveria ser sinistro para uma Addams).

Então surge um novo mistério porque o garoto que morreu, aparece vivo e deixa a escola. Então Wandinha decide ficar para tentar resolver o mistério. Quem é o monstro? Que tipo de profecia maluca é aquela que liga ela e um Peregrino à destruição da escola?

Então ela começa a investigar usando seu mais novo superpoder... visões.

PERSONAGENS:

Nevermore é uma escola para criaturas mágicas, ou excluídos. Não é dito com todas as letras, mas é possível que todos os Addams tenham algum tipo de poder, já que eles são aceitos lá. A Wandinha tem visões, mas ela acha que ninguém sabe.

Na escola temos Sereias, um guri que é uma Górgona, Lobisomens (a companheira de quarto e melhor personagem da série é uma lobisomem), Vampiros que não fazem nada, Metamorfos, Telepatas e outras coisas.

A Enid, companheira de quarta é uma lobisomem. Tem uma rival sereia. Um garoto que pinta e consegue dar vida às pinturas. E tem ainda um monte de figurantes que podem ser qualquer coisa.

Além disso, temos a cidade próxima à escola, que é uma cidade de pessoas padrão, que têm seus preconceitos com os monstros. É tipo o roteiro de **Scooby-Doo: Escola de Monstros**.

O xerife da cidade tem um caso em aberto de um garoto que foi morto. O xerife acredita que o assassino é o pai da Wandinha, Gomes Addams. E o filho do xerife tem uma queda pela nossa protagonista gótica.

A diretora de Nevermore é interpretada pela Gwendoline Christie, e uma das professoras é interpretada pela Christina Ricci, a Wandinha do filme dos anos 90.

RESUMINDO:

A série tem um tom de investigação e mistério. Tem as coisinhas básicas de autoafirmação juvenil e aprendizado sobre amizade, mas o que guia mesmo é o mistério do monstro que vai até o final. Além disso a cidade tem suas lendas próprias, porque existe uma guerra velada entre humanos e monstros, mas ninguém está disposto a enterrar.

O roteiro conta muito com as visões da Wandinha, então pode esperar cenas longas de flashback mágico para explicar coisas.

A série tem produção do Tim Burton e tem uma boa carinha dele em alguns elementos.

O QUE EU ACHEI DE WANDINHA?

A série é boa. Divertida, com um roteiro bem amarradinho. Mas, tem problemas.

Acho que o que mais me incomoda é a zona de conforto em que o roteiro fica. E isso tem bem cara de produção da Netflix. Escola com monstros adolescentes estilosos, protagonista com visões são saídas muito tradicionais e até repetitivas. É escrever com o manual de roteiro embaixo do braço.

Além disso, eu não consigo tirar da minha cabeça a sensação de que o roteiro foi escrito primeiro para uma personagem qualquer (uma mistura de A Paranormal gótica com Monster High) e que só depois algumas coisas foram adaptadas para a personagem que é uma Addams. Isso gera algumas discrepâncias de cenas onde a personagem não sabe como reagir, se tratando de algo que seria normal para os Addams.

Por exemplo, no primeiro episódio, enquanto eles estão indo para escola acontece um diálogo. É dito que a Wandinha vai ficar com “Tentativa de Homicídio em sua ficha”. Ela diz que isso é péssimo, porque vão saber que ela “não terminou o serviço”. Boa piada, criança estranha. Legal. Matamos pessoas?

Então no episódio 2 ou 3, ela descobre que o pai dela pode ter assassinado alguém. E ela fica chocada. Parece que o roteiro foi feito para outro personagem e adaptado depois.

Isso vale para como ela fica chocada depois de ver o monstro, mesmo estando em uma escola cheia de lobisomens. Me incomoda um pouco.

HISTÓRIA DE DETETIVE SEM DETETIVE:

A Wandinha é muito habilidosa em tudo que dê cenas estilosas (luta, esgrima, dança), mas com certeza ela não é detetive. Ela fica falando de resolver o caso, mas a maior parte das descobertas dela se resumem em perambular por aí até esbarrar em algo que ative uma visão.

E isso deixa me deu uma cansada. Toda a história da cidade é contada em uma visão de uns 5 minutos quase.

ADOLESCENTE MALA:

Criança supercapaz é divertido. Adolescente super capaz não é tão legal. Eu acho a personagem muito pedante e muito verborrágica. Eu acho uma preguiça de roteiro quando alguém precisa dizer que é muito bom em alguma coisa. É preguiçoso, exceto quando a pessoa está mentindo e a graça é essa.

Então (para mim!) quando a personagem fala: “Você acha que eu não sentiria o seu cheiro com meu olfato super treinado?”, me incomoda.

E isso foi o que mais me incomodou nos três primeiros episódios. Diálogos mal escritos. Como a personagem precisa se autoafirmar de forma que fique claro até para o espectador mais desatento e sem noção. A Wandinha passa os três primeiros episódios dizendo coisas do tipo: “Eu não tenho amigos”, “Eu não gosto de abraços”, “Me salvar é um clichê patriarcal”, “Eu vou dominar essa escola rapidinho”, “Sou boa com facas”, “Sou foda”.

Eu não lembro exatamente das falas, mas lembro que achei os diálogos muito mal escritos nos três primeiros episódios. Depois desse *setup*, (e da patética gincana de barco com roupa de gatinho) a coisa engrena e os diálogos melhoram também.

Mas eu quase desisti da série.

A FAMÍLIA ADDAMS

O Feioso é o personagem mais deprimente dessa série. Ele é um moleque doido maneiro nas versões animadas. Completamente alucinado e explosivo. Sempre à sombra da irmã porque ela é muito habilidosa e mais velha, mas ele era maneiro. Aqui ele é só um moleque triste que sofre *bullying* de pessoas normais. É a coisa mais patética da série.

A Mortícia é demais. Meu deus, que mulher! Ela caminha e parece que está deslizando sem tocar o chão. O Gomes e o Tropeço aparecem pouco. E o Mãozinha brilha como sempre.

Eu sempre achei que os Addams fossem virtualmente imortais. Eles sempre estão se explodindo e envenenando. Mas aqui na série parece que eles podem se ferir normalmente.

Até tem uma saída de roteiro bem safada no final para a Wandinha se curar do nada. Mas não vou comentar para não dar spoiler.

Feioso apanhando de garotos normais é de chorar.

CONCLUINDO:

Eu falei muito mal, mas eu gostei da série. Eu gosto de ressaltar os problemas porque já tem gente demais só falando das coisas boas sem nenhum senso crítico.

Vale a pena assistir. Até recomendo. Mas é uma série que tem seus problemas.

Não dá para olhar apenas com o olhar de “Olha que legal, ela é diferentona, amei. Super me identifico. Olha para mim.”.

A gente é melhor do que isso.

Fonte: <https://lugarnenhum.net/filmes/wandinha-resenha/> Acesso em 10 de jan.de 2023.

TEXTO III



WANDINHA – DETETIVE ADDAMS! RESENHA

Sim, meus caros Addams, eis que finalmente chegou na dona Netflix essa que era uma das minhas séries mais esperadas desde o dia em que foi anunciada! E Wandinha chegou com os pés na porta, ou melhor, com as mãos na porta. Lembrando sempre que essa resenha trás única e exclusivamente a MINHA opinião, e que NÃO TEM SPOILER aqui, pode ler sem susto e sem medo! Não vou focar demais na série não, só falar um pouco do que eu vi e senti. Dito isso, estale os dedos duas vezes e bora resenhar!

A trama principal não trás nada de muito inovador, é o bom e velho caso de investigação adolescente, com algumas doses de terror e comédia, bem estilo Burton. Ver a Morticia e o Gomez foi um service a parte, não pude deixar de pensar no bom e velho desenho que passava nos bons tempos de SBT. Os personagens coadjuvantes tiveram um bom espaço para aparecer, sendo peças importantes para o andamento da história.

Logo no primeiro episódio temos tudo o que precisamos saber sobre o universo a qual estamos sendo apresentados, e o mais legal é ver Tim Burton em cada detalhe, tanto na paleta de cores como na estética dos personagens. A trilha sonora também é muito a cara do diretor, e tem muitos detalhes aqui e ali que te contam praticamente tudo o que precisa para desvendar os mistérios a frente, basta ser tão atento quanto a senhorita Wandinha Addams, com 2 Ds!

Vi muita gente falando pelas internets que a atriz Jenna Ortega nasceu para viver esse personagem, ousou dizer que concordo com eles, a atriz entregou tudo e mais um pouco. O

lado humano da personagem só se revela em momentos bem específicos, e sempre bem mascarados pelo seu olhar e posicionamento frio e calculista.

A Escola Nunca Mais foi o palco para o espetáculo, trazendo um pouco mais do universo dos Addams, como os Lobisomens, vampiros, sereias, górgonas e outros seres místicos e mágicos. Confesso que bem de longe, mas beeeeeem de longe mesmo, eu até diria que estava vendo um local bem semelhante ao apresentado lá em O Mundo Sombrio de Sabrina, lembra? Mas, foi só algo que veio na mente hein? Hehehe

E virou padrão ter cenas de música e dança nas séries da dona Netflix né?

“PECOU” PELO EXCESSO.

A série veio com oito episódios, porém, se a gente juntasse tudo e tirasse fora a enrolação, cabia tudo em bons cinco episódios, talvez até seis. Algumas situações foram colocadas no ar para tentar um suspense e um mistério que não convenceu muito. Não estou dizendo que a série ficou cansativa ou chata em algum momento, porém, aquela barriguinha de roteiro se fez presente e tirou um pouco da perfeição que poderia ser! Tá bom que aparentemente isso foi feito com um propósito, fazer os fãs pedirem uma segunda temporada por exemplo!

Temos uma grande série nas mãos, com boas piadinhas, uma baita Wandinha Addams, e ela, a senhora... ou melhor, o senhor Mãozinha, que sem dúvidas foi o melhor coadjuvante da série inteira!

Fonte: <https://hospicionerd.com.br/wandinha-detetive-addams-resenha/> Acesso em 10 de jan.de 2023.

TEXTO IV

RESENHA – WANDINHA

Yasmin Garcia – Acadêmica do 7º semestre de Relações Internacionais da UNAMA.



FICHA TÉCNICA

Ano: 2022

Direção: Tim Burton

Distribuidora: Netflix

Gênero: Terror. Comédia. Drama. Suspense.

Local de origem: Estados Unidos.

Lançada em 2022, a série original da Netflix, “Wandinha”, conta com nomes como Jenna Ortega, Gwendoline Christie e Christina Ricci – atriz que interpretou a mesma personagem em 1991, no filme A Família Addams – no elenco, além de ter como diretor e produtor o renomado Tim Burton.

A trama conta a história sob o ponto de vista da filha de Mortiça e Gomez Addams, acompanhando sua rotina na Escola Nunca Mais – instituição onde ficam os excluídos da sociedade, que majoritariamente possuem características não consideradas normais

por outras pessoas – enquanto ela investiga sobre os assassinatos em série que estão ocorrendo na cidade. (O VICIO, 2022)

No decorrer dos episódios, a protagonista faz amigos e inimigos dentro da escola, que a ajudam – e também atrapalham, possivelmente – na resolução do caso. A personalidade marcante e intensa de Wandinha é outro ponto interessante, haja vista que a faz se redescobrir e decidir se as pessoas são confiáveis ou não – o que também é relacionado durante o desenrolar do mistério.

Segundo John Mearsheimer (2001), os Estados estão sempre em alerta e nunca devem confiar nas reais intenções de outros Estados, sejam eles seus adversários ou aliados. Assim como essa teoria, a série mostra a evolução da personagem principal em relação às suas amizades, ao mesmo tempo que salienta o fato de que ela não pode – e não deve – confiar em todo mundo, afirmando isso com o *plot twist* no final do enredo.

Wandinha (2022) se tornou a 3ª série mais popular da Netflix, com uma audiência que superou até *Stranger Things* (BREVE, 2022). Portanto, percebe-se que a história é uma ótima sugestão para assistir durante as férias.

Fonte: <https://internacionaldaamazonia.com/2023/01/05/resenha-wandinha/> Acesso em 10 de jan.de 2023.

3º momento (aula 2): A turma será organizada em forma de círculo. Cada grupo apresentará oralmente o seu texto, destacando as opiniões que ele veicula.

O educador fará a mediação do trabalho, trazendo, quando necessário, questionamentos que conduzam à percepção do ponto de vista do escritor. Aqui, mostra-se relevante retomar os aspectos linguísticos do texto que sinalizem juízo de valor.

4º momento (aula 3): O professor conduzirá a reflexão acerca do gênero textual. A partir dos exemplares, sistematizará, com as contribuições dos alunos, as características básicas da resenha, as quais serão formuladas na lousa e deverão ser registradas pelos educandos.

Nessa última fase, fazem-se pertinentes os seguintes questionamentos (orais):

1. Qual seria o objetivo desse gênero textual?
2. Onde, normalmente, ele é veiculado/exigido?
3. A que público esse gênero se destina?
4. O nível de linguagem dos textos lidos se encontra em conformidade com o ambiente onde eles circularam? Por quê? (É relevante retomar a distinção entre formalidade e informalidade e a necessidade de adequação ao contexto comunicativo.)
5. Quais são as características básicas de uma resenha? Como elas se organiza?

ESTRUTURA (COMUM) DA RESENHA

Introdução - Explicita de que falará o texto: a obra resenhada, os objetivos da resenha.

Resumo da obra (com ou sem críticas) - Aqui pode haver apenas a descrição das informações mais importantes da obra ou também o posicionamento relativo a essas ideias. É importante que a estrutura do objeto resenhado conste logo no início.

Opinião direta do resenhista - Busca elucidar alguns questionamentos, como: O que falta nesta obra? Qual o público-alvo? O entendimento da obra é fácil ou difícil? A obra tem originalidade?.

Dados sobre a produção da obra: autor, editora, produtor, ano de publicação, referências a outras obras.

ATIVIDADE 2: SEMINÁRIO DO FILME “O AUTO DA COMPADECIDA”

DURAÇÃO:

4 aulas

INTRODUÇÃO:

Após ser exibido o filme “O auto da compadecida” (o qual é trabalhado todos os anos em parceria com o professor de Arte), cada turma será dividida em dois grupos: um deles ficará responsável por criticar positivamente a obra; o outro, negativamente a fim de que a capacidade argumentativa dos educandos seja estimulada. Tudo isso se dará na oralidade. Os alunos serão

orientados quanto à fundamentação de suas análises e à possibilidade de estabelecerem um debate frente às opiniões expressas.

HABILIDADES (BNCC):

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese de outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos/polêmicos.

RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- tv (*smart*);
- internet;
- material de uso pessoal: caderno, lápis e borracha.

A escolha da obra que embasa a atividade é decorrente do estabelecimento de uma interdisciplinaridade entre Língua e Portuguesa e Arte. Esta trabalhará a análise do conteúdo da obra e os seus aspectos artísticos e estruturais; aquela, procederá à crítica.

DESENVOLVIMENTO:

1º momento (aulas 1 e 2): Será exibido filme “O auto da compadecida”.

FICHA TÉCNICA

- **Título Original:** O Auto da Compadecida
- **Duração:** 104 minutos
- **Ano produção:** 2000
- **Estreia:** 15 de setembro de 2000
- **Distribuidora:** Columbia Tristar
- **Dirigido por:** Guel Arraes
- **Classificação:** 12 anos
- **Gênero:** Comédia, Aventura
- **Países de Origem:** Brasil

A fim de que os alunos se envolvam com a atividade, é viável que o professor, antes de exibir o filme, converse com a turma sobre ele (para se inteirar quanto ao que os alunos já conhecem). Nesse momento, pode-se esclarecer que se trata da adaptação da obra de Ariano Suassuna para o cinema.

Para que o trabalho ocorra de maneira satisfatória, os educandos serão informados da necessidade da observação de alguns aspectos artístico-estruturais, tais como: conteúdo, enredo, figurino, fotografia, linguagem.

2º momento (aula 3): Como o professor de Arte promoverá a discussão da obra no seu horário (após os discentes já estarem familiarizados com ela), na aula de Língua Portuguesa (posterior à de Arte), a turma será dividida em dois grupos por meio de um sorteio. O primeiro grupo ficará responsável por criticar o filme positivamente; o segundo, negativamente. As equipes se reunirão na própria classe para se prepararem para o seminário.

COMBINADOS DISCIPLINARES A SEREM ESTABELECIDOS PARA A REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO:
- Ouvir os colegas;
- Respeitar as opiniões de todos;
- Refletir antes de falar;
- Expor os argumentos de maneira clara;
- Observar se os outros estão compreendendo a sua fala;
- Esperar a sua vez de falar;
- Atentar-se aos argumentos trazidos pelos colegas;
- Contestar as ideias dos outros com polidez e novos argumentos;
- Utilizar expressões que marquem seu posicionamento: discordo, concordo, concordo parcialmente, no meu ponto de vista;
- Seguir as orientações do professor mediador do trabalho.

3º momento (aula 4): Com a mediação do professor, ocorrerá o seminário, durante o qual cada grupo explicitará suas posições e as fundamentará com elementos da obra. Vale dizer que a sala será organizada em círculo a fim de que a comunicação seja favorecida.

ATIVIDADE 3: EXERCÍCIOS DE REFERENCIAÇÃO

DURAÇÃO:

5 aulas

INTRODUÇÃO:

Serão aplicados aos aprendizes exercícios sistematizados que abordarão os processos anafóricos (correferenciais e encapsuladores) como atividade argumentativa e contemplarão o gênero resenha no intuito de que os discentes percebam os juízos de valor presentes nas escolhas referenciais.

HABILIDADES (BNCC):

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, 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.

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- cópia dos exercícios;
- material de uso pessoal: caderno, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO:

1º momento (aula 1): Cada estudante receberá uma cópia da atividade relativa ao texto de Rebeca Fucs e será orientado a realizar uma leitura individual e silenciosa para, em seguida, resolver as questões. Caso a turma não consiga finalizar o exercício em sala de aula, poderá terminá-lo em casa.

Considera-se pertinente que o educador motive a turma através das questões antepostas ao texto (as quais constam na folha da atividade). Isso pode ocorrer na oralidade, em forma de diálogo, antes da efetivação da leitura.

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observe rapidamente o texto abaixo.

Você imagina que ele abordará a escrita de Suassuna ou dará enfoque à versão da obra para cinema? Por quê?

Você acredita que o registro de linguagem empregado no texto se mostrará mais formal ou informal? Com base em que você pensa assim?

A partir das informações acerca da autora do texto, o que você espera dele?

Auto da Compadecida - resumo e análise (Texto adaptado)

Rebeca Fuks

Doutora em Estudos da Cultura



A obra-prima do escritor brasileiro Ariano Suassuna foi escrita em 1955 e levada a palco pela primeira vez em 1956 no Teatro Santa Isabel. *Auto da Compadecida* é uma peça dividida em três atos e tem como pano de fundo o sertão nordestino. A obra foi uma das primeiras produções teatrais a carregar forte na tradição popular.

Caracterizada pela marcante presença do humor, a conhecida história ganhou um público ainda mais amplo em 1999, quando foi adaptada para a televisão (uma minissérie da TV Globo) e, no ano a seguir, virou longa metragem.

As aventuras de João Grilo e Chicó fazem parte do imaginário coletivo brasileiro e retratam com fidelidade o dia a dia daqueles que lutam pela sobrevivência em um meio adverso.

João Grilo e Chicó são os amigos inseparáveis que protagonizarão a história vivida no sertão nordestino. Assolados pela fome, pela aridez, pela seca, pela violência e pela pobreza, tentando sobreviver num ambiente hostil e miserável, os dois amigos usam da inteligência e da esperteza para contornarem os problemas.

A história começa com a morte do cachorro da mulher do padeiro. Enquanto o cão estava vivo, a senhora, apaixonada pelo animal, tentou de todas as maneiras convencer o padre a benzê-lo.

Os dois funcionários da padaria do marido - os espertos João Grilo e Chicó - também embarcaram no desafio e intercederam pelo cão junto ao padre. De nada adiantou tamanho esforço, para desgraça da dona o cachorro morreu afinal sem ser benzido.

Convencida de que era necessário enterrar o animal com pompa e circunstância, a bela senhora tem a ajuda novamente dos espertos João Grilo e Chicó para tentar persuadir o padre a realizar o velório.

O maroto João Grilo diz então, em conversa com o padre, que o cão havia deixado um testamento onde prometia dez contos de reis para ele e três para o sacristão se o enterro fosse realizado em latim.

Depois de alguma hesitação o padre fecha negócio com João Grilo pensando nas moedas que receberia. O que ele não poderia imaginar é que apareceria o bispo a meio da transação.

O bispo fica horrorizado com a cena: onde já se viu um padre velar um cão (ainda por cima em latim!)? Sem saber o que fazer, João Grilo então diz que o testamento, na verdade, prometia seis contos para a arquidiocese e quatro para a paróquia. Mostrando-se também corrompível pelo dinheiro, o bispo faz vista grossa à situação.

A meio do negócio a cidade é invadida pelo perigoso bando do cangaceiro Severino. O bando mata praticamente todos (o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro e a mulher).

Com medo da morte, João Grilo e Chicó tentam uma última saída: dizem para os membros do bando que tinham uma gaita benzida por Padrinho Padre Cícero que era capaz de ressuscitar os mortos e que poderiam entregá-la se os deixassem vivos.

Os cangaceiros não acreditam, mas os dois fazem uma demonstração. Chicó trazia escondido um saco com sangue e, quando João encena dar uma facada no amigo o que acontece é que a bolsa se rompe.

O bando acredita que o sujeito de fato morreu, até que João toca a tal gaita e Chicó supostamente ressuscita.

O truque da gaita benta não se sustenta durante muito tempo e logo João Grilo acaba sendo morto pelos cangaceiros. Já no céu, todos os personagens se encontram. Chegada a hora do juízo final, Nossa Senhora intercede por cada um dos personagens.

Os considerados com difícil salvação (o padre, o bispo, o sacristão, o padeiro e a sua mulher) seguem direto para o purgatório.

A surpresa surge quando os respectivos religiosos são enviados direto para o purgatório enquanto Severino e o seu capanga, alegadamente criminosos, são mandados para o paraíso. Nossa Senhora consegue defender a tese de que os capangas eram naturalmente bons, mas foram corrompidos pelo sistema.

João Grilo, por sua vez, recebe a graça de voltar para o seu próprio corpo. Quando regressa à Terra, acorda e assiste o seu enterro, feito pelo melhor amigo Chicó. Chicó, por sua vez, havia prometido à Nossa Senhora que entregaria todo o dinheiro que tinha à Igreja caso João Grilo sobrevivesse. Como o milagre acontece, depois de muita hesitação os dois amigos fazem a devida doação prometida.

A peça *Auto da Compadecida* é profundamente marcada pela linguagem oral, Suassuna possui um estilo regionalista que pretende replicar com precisão a fala do nordestino:

JOÃO GRILO: Ó homem sem vergonha! Você inda pergunta? Está esquecido de que ela o deixou?

Os personagens possuem um mesmo registro de fala, compatível com o encontrado no ambiente do nordeste brasileiro, embora cada personagem tenha o seu discurso único e particular.

Para além da linguagem nordestina, convém lembrar uma série de elementos nos quais o autor investe para causar um efeito de verossimilhança: a narrativa faz, por exemplo, uso de objetos típicos nordestinos, figurinos habitualmente usados por moradores da região e até mesmo replica cenários do sertão que ajudam o espectador a imergir na história.

No texto de Ariano Suassuna vemos como todos os personagens são corrompidos pelo dinheiro, até mesmo aqueles que supostamente não deveriam estar ligados à matéria (caso dos religiosos).

Vale lembrar o comportamento do padre, que aceitou suborno da mulher do padeiro para enterrar o cão e rezar uma missa, em latim, em homenagem ao animal. Além do padre e do sacristão, também o bispo entrou na mesma jogada e demonstrou-se igualmente corrompível pelo dinheiro.

Vemos ao longo da história como Chicó e João Grilo sofrem em meio a um cotidiano duro, marcado pela seca, pela fome e pela exploração do povo. Diante desse contexto de penúria, o que resta para os personagens é usarem o único recurso que tem em mãos: a inteligência.

Os dois amigos não têm quase trabalho, não possuem praticamente dinheiro, não tiveram acesso ao conhecimento formal, mas lhes sobra esperteza, malandragem e perspicácia: Chicó e João Grilo observam as situações e rapidamente percebem como podem tirar proveito delas.

Os personagens humildes são vítimas da opressão provocada pelos coronéis, pelas autoridades religiosas, pelos donos das terras e pelos cangaceiros. Convém sublinhar que a peça é contada do ponto de vista dos mais humildes, e é com eles que o espectador cria imediata identificação.

Aqueles que deveriam proteger os mais pobres - as entidades católicas (representadas pelo padre e pelo bispo) - acabam demonstrando pertencerem ao mesmo sistema corrupto e, por esse motivo, são tão satirizados quanto todos os outros poderosos.

João Grilo e Chicó representam o povo oprimido e toda a peça é uma grande sátira da triste e cruel realidade nordestina. Apesar do tema tratado por Suassuna ser denso, o tom da escrita é sempre baseado no humor e na leveza.

[...]

Fonte: <https://www.culturagenial.com/auto-da-compadecida/> Acesso em 10 de jan.de 2023.

Agora que você já conhece o texto, dedique-se a responder aos questionamentos a seguir:

1. De que trata o texto? (Retome aqui a hipótese levantada pela primeira questão antes da leitura.)
2. Qual seria o seu público-alvo? O que contribuiu para que você percebesse isso?
3. O nível de linguagem empregado pela autora se mostra em conformidade com o contexto comunicativo? Comente.
4. No início do texto, nota-se o emprego da expressão “obra-prima” para retratar o “Auto da compadecida”. O que ela significa? (Caso não conheça, pesquise o seu significado.)
5. A utilização dessa expressão deve ser considerada um fato ou uma opinião? Como você chegou a essa conclusão?
6. No segundo parágrafo, que expressão retoma o nome da obra? Em sua opinião, por que a autora do texto utilizou essa expressão em vez do nome original?
7. Como os personagens João Grilo e Chicó são apresentados pela resenhista? Que expressão, ao longo do quarto parágrafo, é utilizada para retomar esses dois personagens?

<p>8. No sexto parágrafo, Joao Grilo e Chicó são retratados sob uma perspectiva diferente da anterior. Sendo assim, responda:</p>
<p>a) Que expressão faz alusão a esses dois personagens?</p>
<p>b) Por que aqui é mais pertinente se referir a eles por meio desse rótulo? (Pense no contexto do parágrafo.)</p>
<p>9. Ainda no quinto parágrafo, discorre-se acerca de um desafio encarado por João e Chicó. Com que situação esse desafio se relaciona?</p>
<p>10. Em sua opinião, por que a autora do texto compreende essa situação como um desafio?</p>
<p>11. Segundo o texto, como era a mulher do padeiro? Cite os termos que são empregados para designá-la.</p>
<p>12. O que essa forma de referência a essa personagem permite inferir acerca da visão da sociedade da época no que tange à mulher?</p>
<p>13. No oitavo parágrafo, ao ser caracterizado como “maroto”, que característica de João Grilo é colocada em evidência? Por que ele sempre age assim?</p>
<p>14. No décimo parágrafo, uma cena deixa o bispo horrorizado (a qual comprova a característica de João Grilo). Que cena é essa?</p>
<p>15. No parágrafo seguinte, a situação já se configura como um “negócio”. O que provoca essa mudança de visão acerca do ato?</p>
<p>16. Em que consistiu o “truque da gaita benta” mencionado no 15º momento parágrafo? Qual foi o seu resultado?</p>
<p>17. Por que os personagens que seguiram para o purgatório após a morte foram considerados de “difícil salvação” (parágrafo 16)?</p>

18. Que situação no purgatório é considerada uma surpresa? Por que ela é vista dessa forma?
19. Que milagre acontece no fim da história?
20. Que reflexão faz a autora acerca da linguagem da obra?
21. A resenhista, ao ponderar sobre o comportamento dos religiosos no que diz respeito ao negócio feito com João Grilo, demonstra enxergar a situação como justificável, dada a importância do cachorro (como faz a sua dona), ou a analisa de modo mais objetivo? Que elementos do texto lhe permitem fazer essa afirmação?
22. O que a autora aponta como “contexto de penúria”?
23. Na sua opinião, esse contexto justifica as ações de João Grilo e de Chicó? Comente.
24. Resumidamente, qual foi o tema tratado por Suassuna na obra? Por que ele pode ser considerado denso?

2º momento (aulas 2 e 3): O exercício será minuciosamente discutido a fim de que os educandos percebam os juízos de valor expressos lexicalmente por intermédio dos mecanismos de referenciação (correferência e encapsulamento). Antes disso, a turma deverá realizar uma leitura circular do texto.

Denota-se essencial, nesse momento, que as impressões dos alunos sejam ouvidas e analisadas a fim de que não se realize uma correção arbitrária. Deve-se partir das análises dos discentes para se chegar à percepção da argumentatividade inerente à referenciação.

EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

1. Espera-se que o aluno evidencie que o texto trata da obra literária, e não do filme.
2. Em virtude das credenciais da autora, almeja-se a percepção de que o texto é destinado a quem busca informações sérias, inteligentes e bem fundamentadas.
3. A linguagem se mostra adequada, haja vista que não se trata de um texto informal.
4. A expressão “obra-prima” diz respeito à produção mais notável (bela) de um artista.
5. Deseja-se que leitor perceba que se trata de uma opinião da resenhista, já que outro escritor apresentar uma visão diferente sem alterar o conteúdo da obra.
6. A “conhecida história” foi empregada no lugar do nome original. Ambiciona-se que o estudante note a intenção de a autora destacar o grande alcance da obra.
7. João Grilo e Chicó são apresentados, ao longo do texto, como protagonista sofridos, espertos e amigos. No quarto parágrafo, os personagens são retomados pela expressão “os dois amigos”.
8. a) Faz alusão aos personagens a expressão “os dois funcionários”. b) No sexto parágrafo, relata-se uma situação que se dá no ambiente de trabalho dos personagens. Por isso, é mais pertinente mencioná-los com base no papel que ocupavam ali.
9. O desafio diz respeito à tentativa de convencer o padre a benzer a cachorra (doente) que pertencia à mulher do dono da padaria.
10. Deseja-se que o discente perceba que essa situação foge do que é costumeiro no âmbito da igreja e que a religiosidade é um aspecto forte na obra.
11. O texto apresenta a mulher do padeiro como casada e bela. Os termos utilizados para designá-la são: “mulher do padeiro”, “senhora”, “bela senhora”.

<p>12. Espera-se que o aprendiz seja capaz de identificar que, na visão da sociedade da época retrada pela obra, cabia à mulher ser esposa de um homem e ser bonita. Essa era a sua função.</p>
<p>13. É colocada em evidência a principal característica do personagem: a esperteza. Segundo o enredo da obra, ele age assim por viver em uma situação de muita precariedade.</p>
<p>14. O bispo fica horrorizado diante da cena de aceitação do padre no que tange a velar o cachorro da mulher do dono da padaria.</p>
<p>15. A situação passar a ser tratada como um negócio porque o bispo também se vende (aceita o velório) diante da promessa do testamento. Agora, o velório passa a ser aceitável.</p>
<p>16. O truque da gaita benta consistiu em uma artimanha de João Grilo e Chicó para fugirem da morte anunciada pelos cangaceiros: eles disseram que possuíam uma gaita benzida pelo Padre Cícero, a qual era capaz de ressuscitar os mortos, e que poderiam entregá-la aos ameaçadores, caso os deixassem viver. Para comprovar a veracidade dessa gaita, João Grilo encena dar uma facada em Chicó, que traz consigo um saco com sangue, o qual estoura na hora da encenação. João toca a gaita, e Chicó finge ressuscitar. O resultado é a morte de João Grilo após a descoberta da mentira.</p>
<p>17. Almeja-se o que o educando entenda que os personagens de difícil salvação seriam aqueles que cometeram os piores pecados, uma vez que suas ações não se justificam pela miséria retrada (eles não padecem os sofrimentos dos outros).</p>
<p>18. Mostra-se surpreendente o fato de os religiosos irem para o purgatório enquanto os cangaceiros vão para o paraíso. Espera-se que o aluno perceba que a surpresa se deve à concepção tradicional de que os religiosos praticam bons atos, ao passo que os cangaceiros cometem crimes.</p>
<p>19. O milagre que ocorre consiste na volta de João Grilo à vida, isto é, ao seu corpo.</p>

20. Para a autora, a obra retrata com precisão a oralidade do nordestino, ainda que cada personagem desenvolva seu estilo particular.
21. Deseja-se que o educando perceba o distanciamento emocional da resenhista evidenciado, sobretudo, pela forma simplista e geral “o animal” empregada para retratar o cachorro.
22. O contexto de penúria é marcado pela seca, pela fome e pela exploração das pessoas.
23. Resposta pessoal. A intenção é que o aluno justifique o seu posicionamento com base nos valores que possui e na forma como encara a vida e a sociedade.
24. De maneira genal, a obra tratou do cotidiano daqueles que lutam para sobreviver em meio à desigualdade social. O tema pode ser considerado denso porque envolve as mazelas humanas, as quais acarretam o sofrimento dos mais fracos/pobres.

3º momento (ainda na aula 3): Os alunos receberão uma cópia da atividade que diz respeito ao texto “AUTO DA COMPADECIDA: RESENHA DE UM CLÁSSICO DA LITERATURA” e serão instruídos a refletirem acerca das questões que o antecedem para, em sequência, efetuar sua leitura (individual e silenciosa) e resolver as questões propostas. Se o tempo se mostrar insuficiente, a atividade deverá ser finalizada em casa.

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observe a resenha abaixo.

Você imagina que o texto trará um posicionamento positivo ou negativo acerca da obra?
Com base em que você faz essa afirmação?

Você acredita que o texto almeje o mesmo tipo de público se comparado ao texto da atividade anterior? Por quê?

Leia a resenha com muita atenção. Em seguida, resolva o exercício.

AUTO DA COMPADECIDA: RESENHA DE UM CLÁSSICO DA LITERATURA

O Auto da Compadecida foi escrito há mais de 60 anos e continua até hoje sendo um dos mais relevantes textos sobre a cultura do Brasil.



Embora o livro tenha sido escrito por Ariano Suassuna em 1955, o Auto da Compadecida ainda é relevante. Ele conta a história de João Grilo e Chicó, dois meninos pobres de Taperoá, no sertão de Pernambuco. O texto vai narrando as “aventuras” e situações que esses dois personagens passam. Ambos tentam sobreviver em uma sociedade que não se importa com suas existências.

No Auto da Compadecida temos o enterro de um cachorro em latim e seu “testamento” para o padre, o bispo e o sacristão. Além disso, podemos ver o debate de João Grilo com o diabo, um gato que “descome” dinheiro. João engana os seus superiores, o clero, a burguesia, o cangaço e até mesmo o diabo.

Análise do Auto da Compadecida

O clássico do teatro, das televisões e das telas de cinema é recheado de um típico e divertidíssimo humor nordestino. Porém, ele também alfineta diversas dimensões sociais, desde a burguesia ao clero. O autor deixa claro em o Auto da Compadecida a difícil situação do sertão e de seus personagens. Todos são maltratados pela fome, seca e desigualdade social.

A obra é fruto da tradição popular, das crendices e superstições de um povo. Ariano Suassuna apresenta em o Auto da Compadecida o humor em cenas engraçadíssimas. Muitas vezes sarcásticas ou irrealis no nosso imaginário. Mas também conta com a crítica, quando fala sobre a miséria humana, a avareza, o racismo e as desigualdades sociais.

Misturando a tradição popular e a elaboração literária, Suassuna recria para o teatro episódios registrados na tradição popular do cordel. João Grilo e Chicó representam em o Auto da Compadecida milhões de brasileiros que vivem nessa miséria seca e dura do sertão. Dada a situação, as ações dos personagens principais chegam a ser até justificáveis comparados ao cenário e às outras personas.

Fora do papel



Além do livro, o Auto da Compadecida, ainda contou com uma produção para a tv e outra para o cinema. E fugindo do ditado “o filme não é tão bom quanto o livro”, a obra mantém toda a genialidade em suas três versões.

Fonte: <https://www.meucatalogodelivros.com.br/auto-da-compadecida-resenha-2/> Acesso em 10 de jan.de 2023.

1. O resenhista classifica o “Auto da compadecida” como um “clássico da literatura”. Nesse sentido, só NÃO se pode considerar que
 - a) O resenhista reconhece o valor atemporal da obra de Suassuna.
 - b) O autor revela a sua visão positiva acerca do texto de Ariano.
 - c) O escritor do texto ressalta o caráter ultrapassado do livro.
 - d) A resenha evidencia a relevância do texto ainda hoje.

2. No texto, João Grilo e Chicó são apresentados como “dois meninos pobres”. Essa forma de referência permite inferir que
 - a) as ações praticadas por esses personagens podem ser entendidas/justificadas.
 - b) os dois amigos apenas tentam fazer justiça com as próprias mãos em meio à criminalidade.
 - c) João e Chicó não possuem a capacidade de assumir responsabilidades em virtude da pouca experiência de vida.
 - d) os dois ainda são crianças, ou seja, não conseguem fazer distinção entre o que pode ou não fazer em relação aos seus patrões.

3. Qual é a “difícil situação do sertão” retratada pela obra, segundo o texto?
 - a) Avareza, racismo e miséria.
 - b) Pobreza, corrupção e preconceito.
 - c) Fome, seca e desigualdade social.

d) Desemprego, promiscuidade e ganância.

4. Com base no trecho “E fugindo do ditado ‘o filme não é tão bom quanto o livro’”, pode-se afirmar que
- a obra literária se mostra superior à sua adaptação para o cinema.
 - o teatro sempre será mais bem elaborado que o filme.
 - a tv é a única que traz adaptações que se igualam ao livro.
 - tanto as produções para tv e cinema quanto a obra literária se mostram geniais.
5. Agora é sua vez! Coloque-se no lugar do resenhista: substitua os trechos grifados no texto por expressões que revelem o seu ponto de vista. Bom trabalho!

RESPOSTAS:

1. C

2. A

3. C

4. D

5. Questão discursiva e pessoal.

4º momento (aula 4): Após a leitura do texto pelo professor, ocorrerá a correção dialogada das questões.

É relevante que o docente esteja aberto a ouvir e analisar as respostas da questão 5 para verificar se a turma já consegue estabelecer a referenciação de maneira discursiva (já que não se trata de uma substituição aleatória de palavras).

5º momento (aula 5): A turma será dividida em duplas. Cada educando receberá uma cópia da atividade do texto de Mariana Della Barba e, juntamente com o seu colega (da dupla), resolverá o exercício por meio diálogo/discussão.

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Juntamente com sua dupla, leia o texto abaixo completando (na escrita) suas lacunas com algumas das palavras/expressões da tabela. Cuide para que suas escolhas contribuam para que o sentido do texto revele, de maneira coerente, suas impressões sobre a obra.

excelente
pobretões e preguiçosos
os dois amigos
muita lábia
ingredientes
esses elementos
irreverentes e trapaceiros
essa obra maravilhosa
fórmula
o brilhante texto
ingredientes
os ardilosos
razoável
muita falsidade
receita
fatores
essa escrita extensa
o enorme texto

O AUTO DA COMPADECIDA

Mariana Della Barba

A _____ parece simples: a seca nordestina como cenário, personagens sertanejos interpretados por ótimos atores, diálogos inteligentes e um clássico da literatura nacional como enredo. Sensação de déjà-vu? Pode ser. Esses são os _____, tipicamente brasileiros, de *O Auto da Compadecida*, filme que foi "transferido" da TV para o cinema com extrema competência.

Nas mãos de **Guel Arraes**, _____ de **Ariano Suassuna**, escrita em 1955, virou minissérie e conseguiu uma das maiores audiências da TV Globo. Os quatro capítulos originais foram exibidos de terça a sexta, sempre às 22h30, e obtiveram ótimos índices de audiência, começando com 36 pontos e chegando aos 39 no último dia (mais do que havia conseguido *Suave Veneno*, novela que tinha acabado de estrear). No cinema, seus quatro capítulos de 40 minutos foram compactados em 1h40 de filme, mas nada se perdeu do original. Pelo contrário. Algumas cenas foram gravadas especialmente para o cinema e os

cortes serviram para _____ ficar ainda mais concentrada na dupla **Chicó (Selton Mello)** e **João Grilo (Mateus Nachtergaele)**.

_____, os dois amigos vivem em Cabeceiras, interior da Paraíba, o estereótipo das pequenas cidades nordestinas: paupérrima, pacata, seca, com um coronel e uma igreja. Para sobreviver, eles tiram proveito da "esperteza" de **João Grilo**, sempre com seus planos arriscados e _____.

Depois de uma estrada de aventuras e de uma série de pessoas enganadas, _____ acabam se encontram com **Jesus Cristo, Nossa Senhora** e o **Diabo**, num Julgamento Final pra lá de autêntico.

As ótimas atuações de Selton Mello e Mateus Nechtergaele, entretanto, não ofuscam o elenco de apoio, que também conta com excelentes atores. Irreconhecível, com próteses de ouro e olho de vidro, **Marco Nanini** vive um misterioso cangaceiro. **Fernanda Montenegro** só dá o "ar da graça" no final do filme, como Nossa Senhora, a compadecida. **Lima Duarte** e **Maurício Gonçalves** têm ótimas participações como o bispo ganancioso e Jesus Cristo (negro?!), respectivamente. **Diogo Vilela**, o padeiro "corno" e **Denise Fraga**, sua infiel mulher, também arrancam risadas do público.

Talvez o cinema no Brasil não deva insistir apenas em produções que retratem o cenário, a situação, os personagens e os dramas tipicamente nacionais, para que não criem enredos monotemáticos.

Porém, _____ genuinamente brasileiros compõem o tipo de filme que melhor sabemos fazer, explorando a cultura popular com um pano de fundo que não podia ser melhor: a literatura nacional. É uma fórmula praticamente infalível, que diverte, lota as salas de cinema e expõe a – _____ – veia cômica de nossos atores.

Fonte: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/o-auto-da-compadecida-cinema-bom-sim-senhor> Acesso em 10 de jan.de 2023.

É recomendado que o professor esteja disponível para auxiliar as duplas durante todo o processo, levando-as a notar as (in)coerências de suas seleções durante o cumprimento da atividade.

SUGESTÃO DE RESPOSTA:
receita
ingredientes
essa obra maravilhosa
o brilhante texto
irreverentes e trapaceiros

muita lábia
os dois amigos
esses elementos
excelente

6 ° momento (aula 5): As duplas terão a oportunidade de apresentar suas escolhas para a classe, justificando-as. Ao docente, caberá analisar e comentar a pertinência de cada texto.

ATIVIDADE 4: PRODUÇÃO ESCRITA

DURAÇÃO:

3 aulas

INTRODUÇÃO:

Durante esta atividade, os educandos produzirão uma resenha (na escrita). A finalidade é que empreguem os mecanismos referenciais assimilados (correferenciais e encapsuladores).

HABILIDADES (BNCC):

(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.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão,

características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes mídias, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- aparelho celular;
- internet;
- material de uso pessoal: caderno, lápis e borracha.;
- cópia da atividade de orientação.

DESENVOLVIMENTO:

1º momento (aula 1): A turma será dividida em quatro grupos, que receberão a incumbência de apreciar uma obra para ser resenhada, a qual será acordada com as equipes: a primeira contemplará um filme; a segunda, uma série; a terceira, um livro (de preferência, já estudado pela turma); a última, um anime. Cada aluno receberá a cópia da atividade de orientação, que poderá ser resolvida em casa.

Vale salientar que a escolha precisará respeitar a classificação da obra no que tange à idade do leitor/espectador e passar pela aprovação do docente. Assim, durante a organização, cada grupo pesquisará (por meio de aparelho celular) a ficha técnica do produto a ser resenhado e a apresentará ao professor.

GÊNERO RESENHA – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA



Responda, em seu caderno, aos questionamentos acerca da obra escolhida por seu grupo:

1. Qual é o nome do autor?
2. Qual é o assunto?
3. Como se organiza?
4. Qual seria o objetivo da obra?
5. Trata de situações de nosso cotidiano? De que modo (em tom dramático, cômico, crítico)?
6. Que público ela visa atingir?
7. O que você achou dos recursos utilizados e da performance dos envolvidos (ex.: efeitos sonoros, visuais, atuação dos atores)?
8. Que conteúdos traz em relação à visão de mundo, de sociedade e de família?
9. O que o emocionou na obra?
10. O que diferencia essa obra das demais? O que se destaca nela? Houve originalidade?
11. Você conseguiu compreender o tema com facilidade? Em caso negativo: o que desfavoreceu isso?
12. O contato com a obra se deu de maneira agradável? O que contribuiu para isso?
13. Você observou alguma falha? Qual?
14. O que poderia ser melhorado?
15. Você acredita que o público gosta/gostará dessa obra? Por quê?
16. Algum aspecto dessa obra será lembrado? Por quê?

A (re)visitação às obras escolhidas não acontecerão em sala de aula (em virtude do tempo que isso levaria). Nesse contexto, as equipes farão a apreciação no contraturno, em casa ou na escola (em grupo ou individualmente, como decidirem).

2º momento (aula 2): Após os grupos terem se inteirado da obra, estabelecido discussão entre seus integrantes e resolvido a atividade de orientação, os adolescentes produzirão,

individualmente, na escrita, uma resenha em relação à produto pelo qual se responsabilizaram. Os textos serão entregues ao educador para correção. Cabe destacar que a referenciação será um dos fatores avaliados.

Durante o segundo momento, o educador ficará à disposição para auxiliar os estudantes. Além disso, deverá elucidar as dúvidas que tiverem emergido durante a resolução do exercício orientador. Sugere-se conduzir a turma à reflexão acerca dos fatores abaixo:

- | |
|---------------------------------------------|
| 1. Qual será o meu público leitor do texto? |
| 2. Que modalidade da língua devo empregar? |
| 3. Que estrutura o meu texto terá? |

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS DURANTE A CORREÇÃO:

O texto apresenta as informações principais da obra?

A resenha contém uma avaliação do objeto resenhado? Ela transmite a opinião do autor?

O texto apresenta argumentos que fundamentem o posicionamento do resenhista?

As escolhas linguísticas da produção escrita se mostram adequadas?

No texto, a referenciação contribui para o caráter argumentativo da resenha?

3 ° momento (aula 3): Após a correção efetuada pelo professor, as produções serão devolvidas aos seus autores, que procederão à refacção em caso de necessidade. O docente comentará os textos e orientará a turma visando ao aprimoramento da escrita.

ATIVIDADE 5: PRODUÇÃO DE UM <i>PODCAST</i>

DURAÇÃO:

5 aulas

INTRODUÇÃO:

Os textos produzidos durante a atividade 4 serão difundidos através da criação de um *PodCast*. As equipes poderão comentar, posicionar-se oralmente durante a gravação, com base nos textos

de cada integrante. O objetivo é que os estudantes transponham para a oralidade a escrita argumentativa produzida, fazendo as adaptações necessárias.

HABILIDADES (BNCC):

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ *redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato olho com plateia etc.

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam a argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- tv (*smart*);
- internet;
- computadores (laboratório de informática);

- microfones;
- fones de ouvido;
- cartolina;
- material de uso pessoal: caderno, lápis, borracha etc.;
- materiais para decoração: canetinhas coloridas, durex colorido etc.

DESENVOLVIMENTO:

1º momento (aula 1): Será apresentada a proposta de criação do *PodCast* – por meio do qual serão difundidas as resenhas elaboradas na atividade 4. A fim de que os estudantes se familiarizem com o suporte em tela, será disponibilizada, em sala de aula, a audição de um de trecho do seguinte *PodCast*:



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=dAqHff_0z8w Acesso em: 16 de jan. de 2023.

Aqui, cabe verificar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem acerca do *PodCast*. Para isso, deve-se questionar a classe sobre o que sabe a respeito desse suporte e quais são os *PodCasts* conhecidos por ela.

2º momento (aula 1): A partir do *PodCast* ouvido, será promovida uma reflexão no que diz respeito às escolhas linguísticas e aos recursos da oralidade empregados. Caso se mostre necessário, pode-se voltar a alguns trechos do material apreciado.

Mostra-se primordial levar o aluno a perceber que, por se tratar de uma forma oral de expressão, as formas linguísticas utilizadas não devem se caracterizar como artificiais/mecânicas (visto que não se trata da leitura de uma redação), mas sim contemplar a dinamicidade/espontaneidade que a comunicação oral exige.

Ademais, deve-se chamar a atenção aos recursos da oralidade, como entonação, pausa, e as suas implicações semântico-argumentativas.

3º momento (aula 2): Serão selecionados quatro apresentadores para o *PodCast* (um de cada grupo), o que se dará por meio de votação. Os escolhidos serão orientados quanto ao papel do apresentador com base no *PodCast* ouvido no início da atividade. Além disso, será formada uma comissão organizadora (com um participante de cada grupo), que ficará responsável por criar o nome do *PodCast*, selecionar o *jingle*⁸, criar contas no *Spotify*⁹ e no *Anchor*¹⁰, gravar e editar o material de áudio e inseri-lo na plataforma para sua difusão. Farão parte dessa comissão os integrantes que tiverem maior facilidade para lidar com informática/tecnologia, os quais serão instruídos. Nesse momento, ocorrerá uma conversa orientadora a fim de se estabelecerem as atribuições de cada aluno.

É lícito ressaltar que, na atualidade, existem diversos formatos de *PodCast* disponíveis, como rodas de conversa, entrevistas, notícias ou até mesmo focados em *storytelling*, que possuem um formato parecido com um documentário. Neste trabalho, será adotada a roda de conversa a fim de que os participantes se sintam mais à vontade.

O *PodCast* a ser produzido não envolverá gravação de imagens.

O público-alvo do *PodCast* aqui proposto consiste nos demais alunos e nos funcionários da escola.

⁸ Tema musical curto que se destina a introduzir ou acompanhar uma emissão.

⁹ Plataforma digital que permite acessar músicas e *PodCasts*.

¹⁰ Plataforma de gravação, edição e armazenamento de áudio.

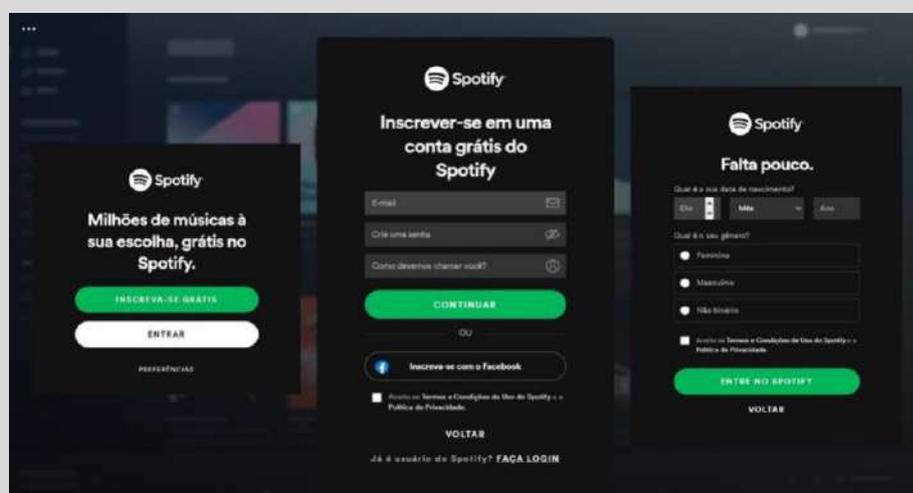
4º momento (aula 3): Cada equipe ensaiará, na sala de aula, a gravação do *PodCast* (cada gravação terá a duração de aproximadamente 10 minutos) no intuito de que sejam sanadas as possíveis dúvidas e haja segurança durante a produção real. Ademais, serão estabelecidas algumas normas de comportamento a fim de se garantir a disciplina. Enquanto isso, a comissão organizadora estará no laboratório de informática (acompanhada do funcionário responsável por ele) se dedicando ao cumprimento de suas funções.

Instruções a serem dadas durante o ensaio:

- Selecionar os aspectos da obra que comporão a roda de conversa;
- Respeitar a fala dos colegas (não falar ao mesmo tempo que o outro);
- Articular bem as palavras e as frases através de uma fala pausada (mas natural);
- Refletir na entonação os juízos de valor.

COMO CRIAR UMA CONTA NO SPOTIFY:

1. Primeiramente, deve-se acessar a plataforma.
2. É preciso selecionar a opção “Inscrever-se” ou “Inscreva-se para continuar”.
3. Por último, é necessário fornecer dados básicos, como *e-mail*, senha, apelido, data de nascimento.



COMO CRIAR CONTA NA PLATAFORMA DE GRAVAÇÃO E EDIÇÃO DE ÁUDIOS ANCHOR PARA FAZER PODCASTS:

1: Ao abrir o *site*, deve-se realizar *login* em uma conta ou se registrar na plataforma (no caso do primeiro acesso).



2. Na página de início, é possível acessar as opções adicionais de gravação clicando na opção "Ferramentas".



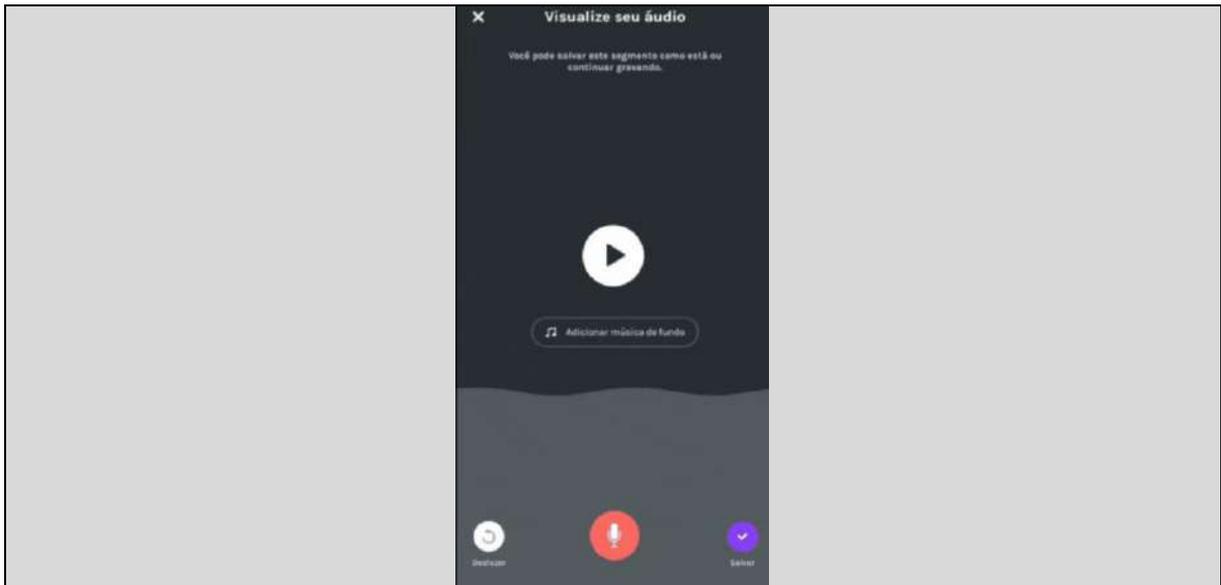
3. Ao começar uma gravação, é possível convidar amigos para participarem de seu *PodCast* clicando em "Convide amigos".



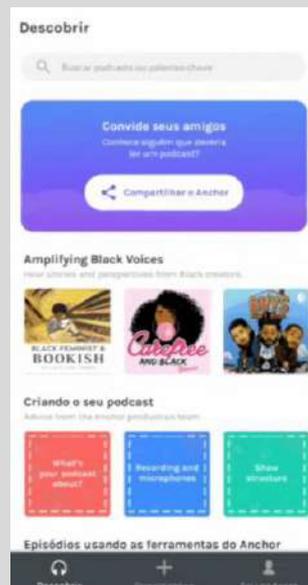
4. Durante sua gravação, pode-se adicionar marcações para facilitar a edição em momentos específicos. Para isso, basta clicar em "adicionar sinalizador".



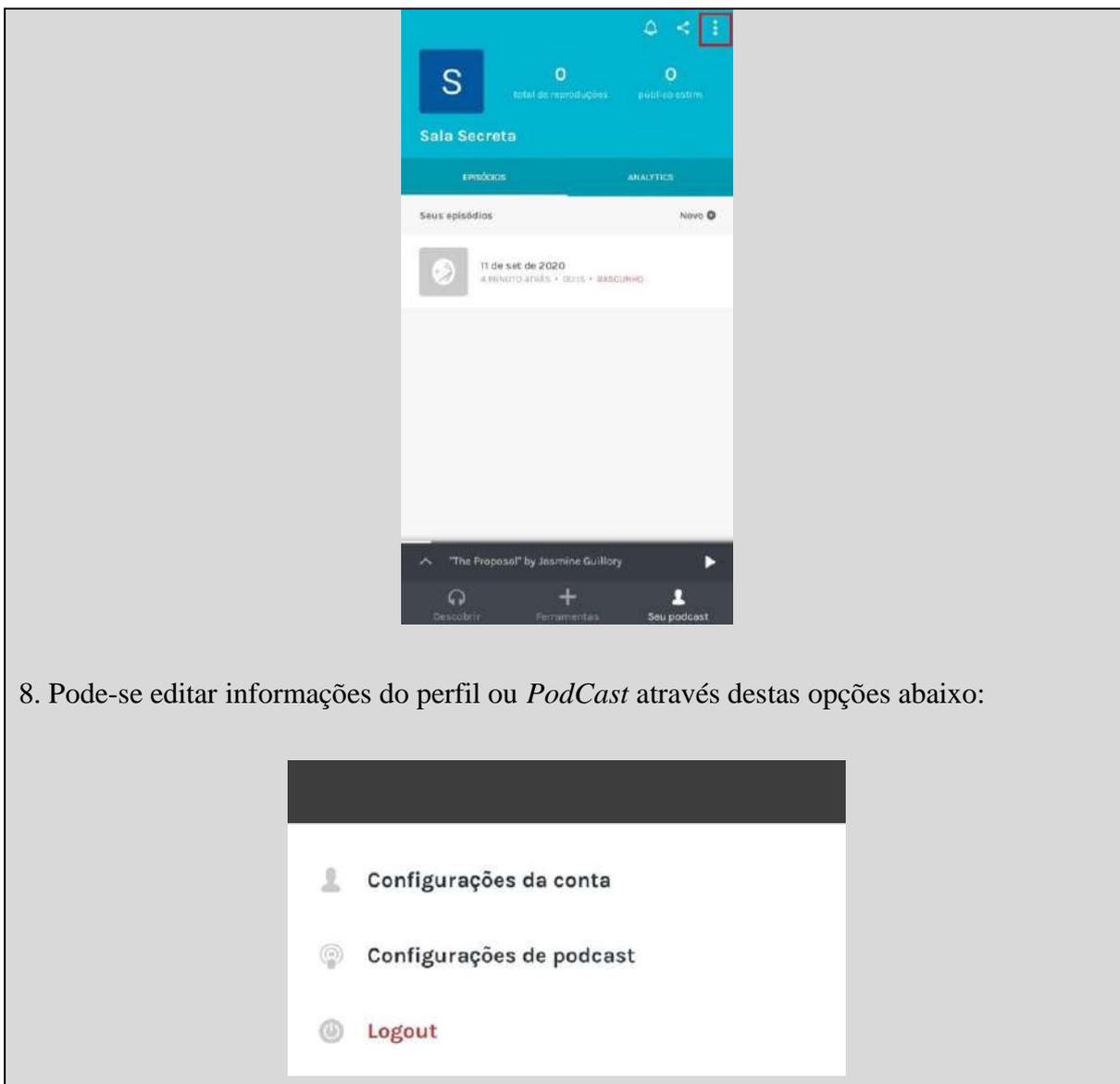
5. Após finalizada a gravação, são possíveis algumas edições, como acrescentar uma trilha sonora de fundo. Pode-se também fazer uma edição mais a fundo clicando em "Salvar".



6. Além de gravar áudios, o Anchor também é uma plataforma que hospeda *PodCasts*. Dessa forma, pode-se ouvir episódios gravados tocando em "Descobrir".



7: A aba "Seu podcast" permite acessar tanto as configurações de perfil, quanto as de *PodCast*. Para isso, deve-se tocar no ícone de reticências situado no canto superior do lado direito da tela.



8. Pode-se editar informações do perfil ou *PodCast* através destas opções abaixo:



Deve-se orientar a comissão organizadora buscar *jingles* na biblioteca de áudio do YouTube <www.youtube.com/audiolibrary/music>, a qual fornece trilhas brancas - músicas que não carecem de compra ou pagamento de direitos autorais para serem utilizadas.

5º momento (aula 3): Haverá a apreciação do *jingle* pela turma e pelo docente.

6º momento (aula 4): Os alunos, supervisionados pelo professor, farão a gravação do *PodCast*. Em seguida, a comissão organizadora - juntamente com educador – editarão o material gravado (isso poderá ocorrer no contraturno - na escola ou em casa). Nesse sexto momento, os demais

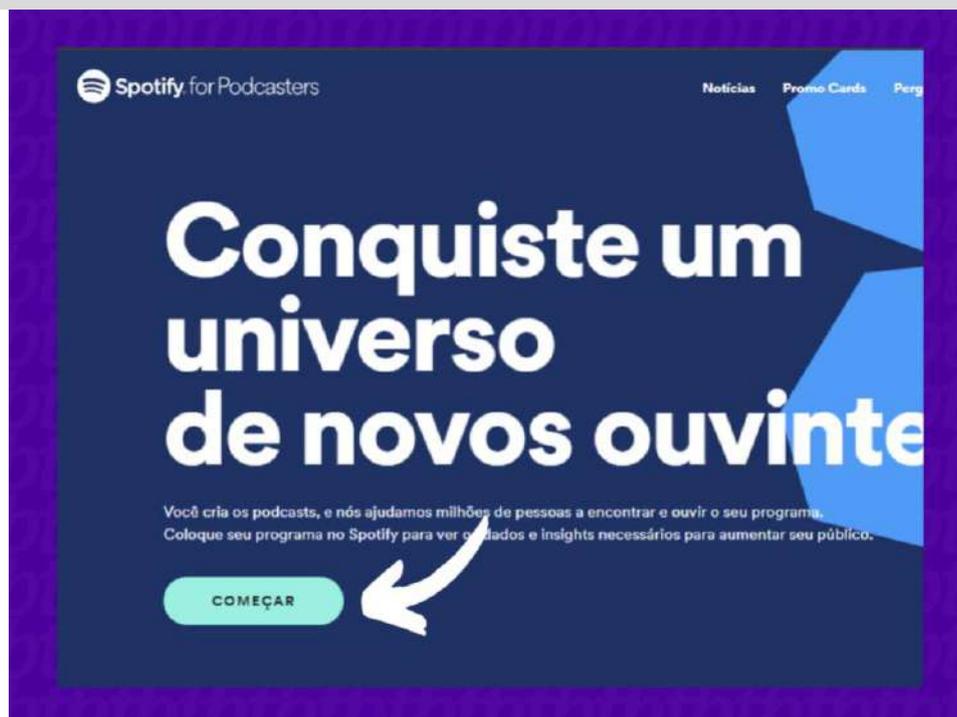
discentes estarão em sala de aula com um funcionário da escola elaborando cartazes (simples, manuais) para a divulgação do *PodCast* no ambiente da escola.

Como a classe já possui familiaridade com a produção de cartazes publicitários, não haverá necessidade de destinar um tempo à exposição das características desse gênero (os alunos já o estudaram).

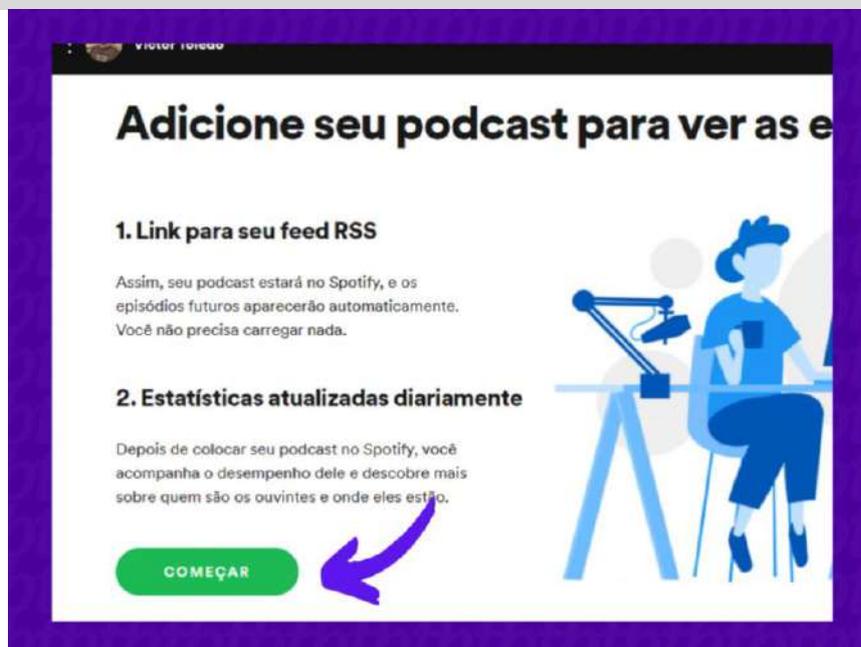
7º momento (aula 5): A comissão organizadora inserirá o material já editado na plataforma (isso ocorrerá no laboratório de informática). Finalmente, acontecerá uma roda de conversa, na qual os aprendizes exporão suas opiniões acerca de todo o trabalho, pensando na relevância dos conhecimentos adquiridos e no produto final.

COMO INSERIR O *PODCAST* NO *SPOTIFY*:

1. É necessário acessar o *site* e clicar em “**Começar**”. Em seguida, deve-se entrar com os **dados de login**.

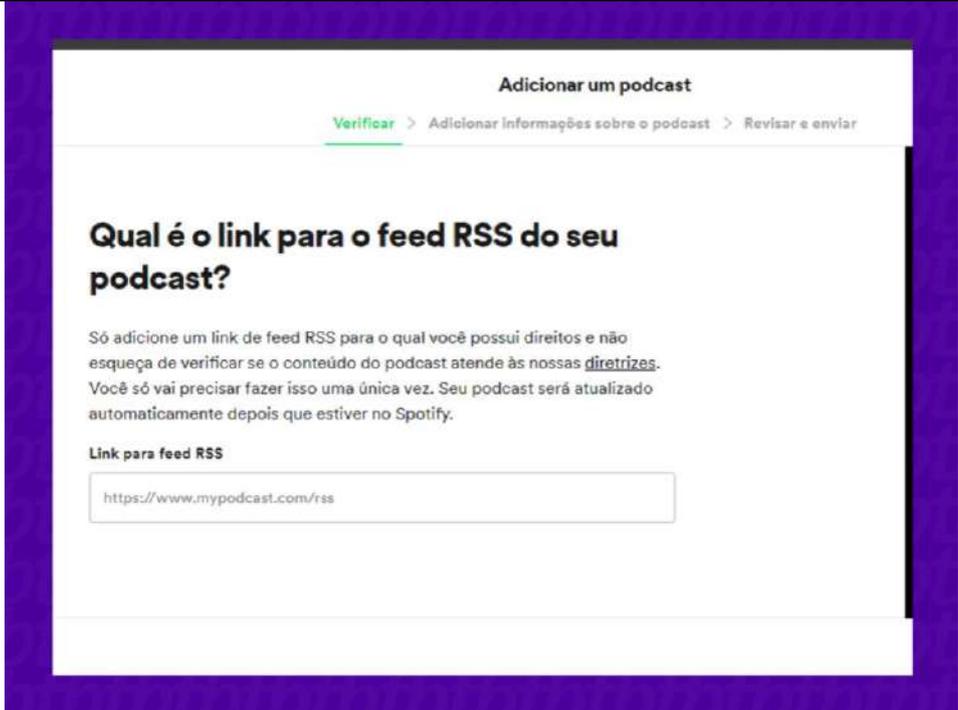


2. Na sequência, deve-se clicar em “**Seu painel**” ou em “**Começar**” novamente para acessar a área de cadastro.



3. Agora, é preciso informar o *link* para *Feed RSS*¹¹ do seu PodCast. Além disso, deve-se informar o país, língua, o agregador (no nosso caso, é o Anchor) utilizado para publicar o áudio e definir uma categoria principal e mais duas opcionais, cada uma com até três subcategorias.

¹¹ O *Really Simple Syndication* concerne a um formato de distribuição de informações pela internet em tempo real. Por meio dele, todo o conteúdo é disponibilizado por um código de *RSS*, dispensando as ações de abrir o navegador para efetuar buscas.



The screenshot shows a web form titled "Adicionar um podcast" (Add a podcast). At the top, there are navigation links: "Verificar" (Verify), "Adicionar informações sobre o podcast" (Add information about the podcast), and "Revisar e enviar" (Review and send). The main heading is "Qual é o link para o feed RSS do seu podcast?" (What is the link to your podcast's RSS feed?). Below this, there is explanatory text: "Só adicione um link de feed RSS para o qual você possui direitos e não esqueça de verificar se o conteúdo do podcast atende às nossas diretrizes. Você só vai precisar fazer isso uma única vez. Seu podcast será atualizado automaticamente depois que estiver no Spotify." (Only add an RSS feed link for which you have rights and don't forget to check if the podcast content meets our guidelines. You only need to do this once. Your podcast will be updated automatically after it's on Spotify.). There is a label "Link para feed RSS" and a text input field containing the URL "https://www.mypodcast.com/rss".

4. Após analisar as informações, deve-se clicar no botão **Submit** para enviar o material para análise. O *Spotify* examinará o programa e, em pouco tempo, o *PodCast* será disponibilizado.

COMO LOCALIZAR SEU *FEED* RSS DA ANCHOR

1. Deve-se clicar em “**Preferências**” no canto superior direito do painel da Anchor.
2. Após, é preciso clicar em “Distribuição”.
3. É necessário encontrar “Seu feed RSS” para ver seu *feed* da Anchor.
4. Por último, basta selecionar o botão roxo “Copiar” para copiar seu *feed* e colá-lo onde for necessário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se sabe, constitui-se incumbência da instituição escolar o desenvolvimento da habilidade escritora dos estudantes, de modo proficiente, a partir da formação de uma consciência crítico-argumentativa. Todavia, a realidade educacional externaliza que essa premissa tem se cumprido de maneira defasada, o que faz emergir a necessidade de novas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Sob essa ótica, a partir de concepções teórico-científicas – embasadas na Linguística Textual, sobretudo na sua fase sociocognitivo-interacionista – e da prática em sala de aula, intentamos propor uma sequência de atividades a fim de contribuir para o desenvolvimento da escrita argumentativa de alunos do nono ano do ensino fundamental através de um estudo da referenciação (correferencial e encapsuladora) para além da substituição de palavras materializadas na superfície textual.

Com a finalidade de fundamentar a relevância da nossa proposta, partimos da análise dos dados de algumas avaliações institucionais, que nos permitiram perceber a divergência existente entre os resultados que os alunos alcançaram nas questões de múltipla escolha e a real dificuldade demonstrada por eles cotidianamente no que tange ao emprego dos mecanismos referenciais. Perante esse cenário, optamos por investigar a estrutura desses exames, bem como a dos exercícios do livro didático adotado pela escola, e confirmamos que ambas se têm se dedicado à referenciação apenas sob o ponto de vista substitutivo, ou seja, como procedimento de substituição de palavras a fim de se evitar repetição vocabular.

Nessa situação, sentimos a necessidade de apreciar uma produção escrita dos discentes no intuito de ratificar a discrepância evidenciada. Dessa forma, pudemos comprovar que a abordagem trazida por esses exames e pelo material didático não tem favorecido o desenvolvimento da escrita argumentativa dos aprendizes, uma vez que, embora se apresente um percentual considerável de acertos nos testes, os educandos, além de repetirem muitos termos de maneira enfadonha, mostraram, várias vezes, não conseguir expressar seus juízos de valor ao longo da produção e deixaram de abordar informações relevantes por não recategorizarem os objetos do discurso. Logo, fez-se explícita a imprescindibilidade de se oferecerem exercícios que trabalhassem a referenciação em sua perspectiva discursiva.

Propomos, então, uma sequência de cinco atividades (a serem desenvolvidas em 20 aulas) com a finalidade de que os estudantes entendam, efetivamente, os mecanismos referenciais (correferenciais e encapsuladores) e os empreguem como estratégia para construir

textos argumentativos. Buscamos, a partir das preferências do alunado, pensar em formas diversas e dinâmicas de abordagem a fim de tornar o processo mais atrativo.

Na primeira atividade, objetivamos estabelecer o contato do aluno com o gênero resenha (gênero escolhido com base em sua recorrência) a partir de exemplares da série “Wandinha” (da Netflix). Na segunda, almejamos aguçar a criticidade do aprendiz por meio de um seminário acerca do filme “O auto da compadecida” (dirigido por Guel Arraes). Na terceira, procuramos trabalhar a referenciação propriamente dita, ressaltando o seu caráter argumentativo. Na quarta atividade, tencionamos desenvolver a escrita argumentativa instanciada no gênero resenha. Na quinta, projetamos a criação de um *PodCast* a fim de os estudantes transporem para a oralidade a argumentação que empreenderam na escrita.

A despeito de não termos tido a possibilidade de aplicar a sequência proposta, consideramos que, no trabalho apresentado, atingimos nosso objetivo, a saber: mostrar que a referenciação (especificamente correferencial e encapsuladora), como estratégia de argumentação instanciada no gênero resenha, contribui para o desenvolvimento da escrita argumentativa proficiente de alunos do nono ano do ensino fundamental (objetivo geral).

Assim sendo, pudemos, de maneira total, responder à nossa pergunta de pesquisa (Que processos do âmbito da Linguística Textual podem ser propostos no intuito de contribuir para o desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos do nono ano do ensino fundamental instanciada no gênero resenha?), visto que se fez tangível o entendimento de que a referenciação, quando abordada discursivamente dentro gênero textual mencionado, tende a colaborar para a desenvolvimento satisfatória da escrita argumentativa ao propiciar que se circunscrevam, conscientemente, posicionamentos e intenções ao longo do texto.

Embora ainda haja muito a ser feito, reconhecemos que atividades que se centralizem em processos reflexivos e se mostrem significativas para o aluno constituem o melhor caminho para uma aprendizagem verdadeiramente eficaz. Nesse contexto, a proposta elencada disponibiliza mecanismos para que os estudantes se posicionem acerca do mundo – e escrevam sobre ele - de maneira menos árdua.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- ANDRADE, M. L. **Resenha**. São Paulo: Ática, 2006.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- APOTHÉLOZ D.; CHANET, Catherine. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARCOVERDE, M. D. L. ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- AUTO da compadecida: resenha de um clássico da literatura. **Meu catálogo de livros**, 2023. Acesso em: < <https://www.meucatalogodelivros.com.br/auto-da-compadecida-resenha-2/>>. Disponível em: 15 de jan. de 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BARBA, Mariana Della. Auto da compadecida. **Omelete**, 2023. Disponível em: < <https://www.meucatalogodelivros.com.br/auto-da-compadecida-resenha-2/>>. Acesso em 15 de jan.2023.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistics**. London: Longman, 1981. Disponível em: <http://www.beaugrande.com>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BONIFÁCIO, C. A. de M.; MACIEL, J. W. G. **Linguística textual**. Editora Universitária UFPB: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguastica_textual_1360183766.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

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

CAVALCANTE, M. **Expressões referenciais** – uma proposta classificatória. Campinas: Caderno Estudo da Linguagem, vol. 44, 2003.

CAVALCANTE, M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. *In*: KOCH, I, MORATO, E. M. & BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTE, M. Leitura, referenciação e coerência. *In*: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. (p. 183-195).

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Ceará: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTEZ, S. L. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. *In*: KOCH, I.G.V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 317-337.

CRESWELL, J. **Métodos de pesquisa**; projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CIULLA e SILVA, Alena. **Os processos de referência e suas funções discursivas**: o universo literário dos contos. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; SILVA, Franklin Oliveira. O caráter não linear da recategorização referencial. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Maria Calixto (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado das letras, 2004.

DIAS, A. F. M. **Uma abordagem semântica do termo “sujeito” em peças publicitárias**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa). Universidade Estadual de Montes Claros, 2016.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FUKS, Auto da compadecida (resumo e análise). **Cultura Genial**, 2023. Disponível em: < <https://www.culturagenial.com/auto-da-compadecida/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

GARCIA, Yasmin. Resenha – Wandinha. **Internacional da Amazônia**, 2023. Disponível em: < <https://internacionaldaamazonia.com/2023/01/05/resenha-wandinha/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2023.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOTLIB, N. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. V. Linguística textual: quo vadis? *In: Revista Delta*, edição especial, 2001.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. Introdução. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOCH, I. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **Revista Investigações**, vol. 21, n. 2, jul. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446>> . Acesso em: 10 de jan. de 2023.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- LIMA, K. M. C. F. M. et al. **O PodCast como ferramenta ao ensino**: implicações e possibilidades educativas. Maceió: Conedu. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96108>>. Acesso: 20 mai. 2022.
- LOPES, L. **Podcast**: um guia básico. Rio de Janeiro: Marsupial, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. *In: Encontro de Linguística*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Referenciação e cognição**: O caso da anáfora sem antecedente. *In: Encontro de Linguística*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In: KOCH, I. et al. Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B.B; CIULLA, A.; (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52. (Clássicos da Linguística)

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**. 5. ed. São Paulo: FDT, 2018.

PINHEIRO, Austra Caroline. resenha da 1ª temporada de Wandinha, a mais nova série da Metflix. **Metagalaxia**, 2023. Disponível em: <https://metagalaxia.com.br/series/resenha-da-1a-temporada-de-wandinha-a-mais-nova-serie-da-netflix/>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

FERREIRA, Samir. O cavalo e o porco. **ABC do Direito**, 2023. Disponível em: <<https://www.abcdodireito.com.br/2011/03/fabula-o-cavalo-e-o-porco.html>>. Acesso em 09 de fev. de 2023.

WANDINHA – Detetive Addams. **Hospício Nerd**, 2023. Disponível em: <<https://lugarnenhum.net/filmes/wandinha-resenha/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2023.

WANDINHA (WEDNESDAY) – resenha sem spoiler. **Lugar Nenhum**, 2023. Disponível em: <<https://lugarnenhum.net/filmes/wandinha-resenha/>>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.