

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

CAMILA DA SILVA MARTINS

**DO DOCUMENTÁRIO À RESENHA CRÍTICA: PROPOSTA DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RIO BRANCO

2021

CAMILA DA SILVA MARTINS

**DO DOCUMENTÁRIO À RESENHA CRÍTICA: PROPOSTA DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M386d Martins, Camila da Silva, 1987 -

Do documentário à resenha crítica: proposta de leitura e produção de textos para alunos do 9º ano do ensino fundamental / Camila da Silva Martins; Orientador: Dr. Alexandre Melo de Sousa. -2021.

100 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Rio Branco, 2021.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Documentário. I. Sousa, Alexandre Melo de. (Orientador). II. Título.

CDD: 400

**DO DOCUMENTÁRIO À RESENHA CRÍTICA: PROPOSTA DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 23 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
(Orientador – UFAC)

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro
(Examinador Interno – UFAC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
(Examinadora Externa – Universidade Federal do Ceará- UFC)

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

(Paulo Freire)

A Deus, minha fortaleza.

À minha família, minha base, pelo apoio e incentivo na trajetória de estudo.
Dedico ao meu esposo (Carlos), ao meu filho (Josué), aos meus pais (Glória, Nádia e Severino) e aos meus irmãos (Ana Clara, Cláudia, Karina, Pedro Cláudio e Silvânia)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, pelas oportunidades concedidas, pela força de superar mais um desafio.

A minha mãe, Maria Glória da Silva, por todo incentivo, exemplo e ensinamentos, e a meu pai, Severino Cláudio Martins, por todo carinho. A minha outra mãe, Nádia Maria Souza da Silva, que me ajudou no momento em que mais precisei com cuidados com meu filho.

Ao meu esposo, Carlos Augusto Alves de Souza Júnior, pela compreensão, palavras de apoio e incentivo.

Ao meu filho, Josué Martins de Souza, pelo amor e carinho que recebi todos os dias.

A todos os familiares e amigos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória e torceram por cada etapa vencida.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela oportunidade de fazer parte desse programa de formação de professores de Língua Portuguesa e à Universidade Federal do Acre (UFAC), por oportunizar ao professor da rede pública o mestrado profissional.

Aos/Às professores/as e coordenadoras do Profletras (UFAC), que contribuíram para a minha especialização e à qualidade das aulas ministradas, com dedicação e competência.

Ao Prof. Orientador Dr. Alexandre Melo de Sousa que, sempre com palavras positivas, com profissionalismo, dedicação, competência e sabedoria, guiou a condução deste trabalho, mesmo à distância, devido à pandemia.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa.

À Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, que participou da banca de qualificação e contribuiu grandemente para a continuidade da pesquisa proposta.

Ao Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro, que participou como examinador interno da banca de qualificação da minha pesquisa, por seus apontamentos e contribuições e pelos seus ensinamentos nas aulas de Literatura.

Às colegas da turma 2019, pelo companheirismo, pela amizade e palavras de encorajamento.

Agradeço também a todos os meus alunos, pois são a motivação principal para a constante busca por conhecimento e aperfeiçoamento de um professor.

RESUMO

A leitura e a escrita são habilidades necessárias ao exercício da cidadania. As aulas de Língua Portuguesa, durante muito tempo, ficaram presas ao ensino puramente gramatical, na crença de que saber gramática era a condição única para ler de forma proficiente e escrever bons textos. Atualmente, com os avanços de estudos na área, sabemos que a proficiência no uso da língua requer muitos outros fatores, inclusive de ordem social. A presente Dissertação discute as questões da leitura e da escrita no ensino de Língua Portuguesa e apresenta uma Proposta de Intervenção para o trabalho com os gêneros textuais documentário e resenha crítica com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver habilidades de compreensão (a partir do documentário) e de produção textual (resenha crítica), através do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no ato da produção textual. Como objetivos específicos, temos: a) reconhecer os fatores de textualidade: coesão e coerência; b) trabalhar as características formais e funcionais do gênero textual documentário; c) trabalhar as características formais e funcionais da resenha crítica; d) aproximar, na perspectiva sociointeracional, o documentário e a resenha crítica. Mesmo a proposta não tenha sido aplicada, o que impede de fazer uma reflexão a respeito de sua funcionalidade, pretendemos oferecer uma possibilidade de utilização de gêneros pouco explorados em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Documentário. Resenha crítica. Profletras.

ABSTRACT

Reading and writing are skills necessary for the exercise of citizenship. Portuguese language classes, for a long time, were trapped in purely grammatical teaching, in the belief that knowing grammar was the only condition for reading proficiently and writing good texts. Currently, with the advances of studies in the area, we know that proficiency in the use of language requires many other factors, including social one. This Dissertation discusses the issues of reading and writing in Portuguese language teaching and presents an Intervention Proposal for work with the Documentary and Critical Review genres in the classes of the 9th year of Elementary School, with the objective of developing comprehension skills (from Documentary) and textual production (Critical Review), through the use of Information and Communication Technologies in the act of textual production. As specific objectives, we have: a) recognizing the factors of textuality: cohesion and coherence; b) working on the formal and functional characteristics of the Documentary textual genre; c) working on the formal and functional characteristics of the Critical Review; d) approaching both genres within the socio-interactional perspective. Although this proposal has not been applied, which prevents us from reflecting on its functionality, we have intended to offer a possibility of using genres which have not been explored in the classroom.

Keywords: Reading. Writing. Documentary. Critical Review. Profletras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de transformação do sujeito através da linguagem.....	18
Figura 2 - Habilidades do ensino de língua portuguesa	23
Figura 3 - Exemplo NELFE-003 –Carta Pessoal	42
Figura 4 - Tipo textual e Gênero textual.....	44
Figura 5 - A organização dos domínios discursivos por gêneros textuais.....	45
Figura 6 - Exemplo de mapa conceitual	64
Figura 7 - Slide 1 Apresentação do Gênero Documentário.....	66
Figura 8 - Slide 2 Conceito do Gênero Documentário	66
Figura 9 - Slide 3 Etapa de produção Documentário I	67
Figura 10 - Slide 4 Etapa de produção Documentário II.....	67
Figura 11 - Slide 5 Etapa de produção Documentário III.....	68
Figura 12 - Slide 6 Etapa de produção IV	68
Figura 13 - Slide 7 Recursos	69
Figura 14 - Slide 8 Vídeos sobre Documentários.....	69
Figura 15 - Slide 9 Fontes	70
Figura 16 - Capa do documentário <i>Pro dia nascer feliz</i>	70
Figura 17 - Ficha técnica do filme.....	76
Figura 18 - Slide 1 Imagem do personagem Coringa.....	77
Figura 19 - Slide 2 Exemplo de Resenha I	78
Figura 20 - Slide 3 Exemplo de Resenha II.....	78
Figura 21 - Slide 4 Exemplo de Resenha III	79
Figura 22 - Slide 5 Biografia da resenhista	80
Figura 23 - Slide 6 Fotografia da resenhista.....	80
Figura 24 - Slide 7 Apresentação da Gênero Resenha crítica	81
Figura 25 - Slide 8 Conceito do Gênero Resenha crítica	81
Figura 26 - Slide 9 Objetividade da Resenha crítica	82
Figura 27 - Slide 10 Como fazer Resenha crítica parte I.....	82
Figura 28 - Slide 11 Como fazer Resenha crítica parte II	83
Figura 29 - Slide 12 Estrutura da Resenha crítica	83
Figura 30 - Slide 13 Vídeo sobre Resenha crítica	84
Figura 31 - Slide 14 Resenha Audiovisual do Filme Coringa.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	13
2.2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	16
2.3 CONCEITO DE TEXTO	20
2.4 ATO DE LER TEXTOS ORAIS E TEXTOS ESCRITOS	31
2.5 ATO DE PRODUZIR TEXTOS ORAIS E TEXTOS ESCRITOS.....	36
2.6 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOS TEXTUAIS	40
2.7 GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA	49
2.8 GÊNERO TEXTUAL DOCUMENTÁRIO	54
3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	60
3.2.1 Dados gerais da proposta.....	61
3.2.1 Sequências das atividades das propostas de intervenções das etapas.....	61
3.3 ETAPA I.....	61
3.4 ETAPA II.....	76
3.5 ETAPA III	87
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	92
ANEXO.....	96

1 INTRODUÇÃO

Salientando a experiência como professora de escola das redes pública e privada do Ensino Fundamental - séries finais, é possível perceber o pouco interesse dos alunos pela leitura de gêneros textuais diversificados e muito menos o interesse pela escrita. Os alunos não compreendem a importância da leitura e da escrita de gêneros textuais diversificados. Para eles, o interesse maior está nos gêneros vinculados à *internet*, mesmo sendo importantes práticas, a tecnologia é uma excelente ferramenta para uso em *sala* de aula para estimular aos alunos, porém são insuficientes para a formação plena do leitor, pois, apesar de essas leituras e produções, os alunos ainda apresentam muitas dificuldades de interpretação, capacidade de fazer uma análise mais profunda e como produzir textos, especialmente os argumentativos. Durante o ano letivo, em participação de reuniões pedagógicas, o assunto sempre era recorrente: a dificuldade dos alunos de interpretação e produção textual.

Defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ato de analisar, refletir e criticar informações, as temáticas, os fatos e os acontecimentos são importantes para o desenvolvimento e posicionamento do aprendiz para a produção de texto argumentativo através dos gêneros.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) me proporcionou a oportunidade de buscar propostas pedagógicas com base nas referências teóricas e nas reflexões em grupo, para analisar e desenvolver um trabalho que envolvesse a leitura, a escrita e o uso das tecnologias de informação.

O ensino da Língua Portuguesa (LP) com base nos textos já era previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém pouco executado e atualmente reforçado pela BNCC, incluindo os novos gêneros que surgiram com a era da tecnologia: os gêneros digitais.

De modo geral, tanto a leitura quanto a produção de textos são habilidades que dependem de estímulo e motivação, especialmente, ligadas à prática social. Quando não há esse incentivo ou significância para o aluno, produzir um texto, em que somente o professor lerá, não é nada estimulante. O papel da mediação dessa prática depende do trabalho de inovação nas escolas com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Ao propor atividades de escrita aos alunos do Ensino Fundamental - séries finais, os professores devem levar em conta o contexto social e a realidade de práticas comunicativas, com desafio de alinhar o ensino-aprendizagem da LP aos gêneros textuais, tendo em vista as dificuldades dos alunos da faixa etária de 13 e 15 anos em relação aos atos de ler, escrever, compreender e criticar textos escritos. Tais atos são fundamentais na vida, por isso o

desenvolvimento do senso crítico deve ser estimulado, através dos variados gêneros textuais, elevando o nível de letramento.

Partindo desse pressuposto, o incentivo à leitura e à produção é uma tarefa contínua e permanente, que se enriquece com novas habilidades para tornar esses atos uma tarefa prazerosa e que desperte o interesse pela prática discursiva de outros domínios. Por exemplo, o trabalho com o texto argumentativo ajuda na aprendizagem, despertando uma leitura e escrita mais críticas e favorece a construção de sujeitos capazes de integrarem-se à sociedade letrada por meio dos textos que leem e produzem. Essa prática torna-se uma preparação para diversas situações cotidianas, as quais se pratica muito a tipologia argumentativa.

Nesse sentido, as análises de textos diversificados são essenciais para produções de textos argumentativos, como, por exemplo, a resenha crítica, que é desenvolvida, com fundamento, a partir de um repertório sociocultural diversificado.

O objetivo da presente pesquisa é apresentar uma Proposta de Intervenção para o Tratamento da Leitura (gênero documentário) e da Escrita (resenhas críticas) com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Embora a proposta não tenha sido aplicada, o que impede de fazer uma reflexão a respeito de sua funcionalidade, pretendemos oferecer uma possibilidade de utilização de gêneros pouco explorados em sala de aula. A proposta parte do conhecimento dos aspectos formais e funcionais dos gêneros textuais em questão e do uso das Tecnologias de Informação para a efetivação das produções.

Como objetivos específicos, temos: a) reconhecer os fatores de textualidade: coesão e coerência; b) trabalhar as características formais e funcionais do gênero textual documentário; c) trabalhar as características formais e funcionais da resenha crítica; d) aproximar, na perspectiva sociointeracional, o documentário e a resenha crítica.

Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira é dedicada à fundamentação teórica sobre o ensino da LP, do ato de ler, de escrever, dos gêneros, dos tipos textuais e dos gêneros resenha crítica e documentário. A segunda parte apresenta uma Proposta de Intervenção, dividida em três etapas.

A Etapa I apresenta aos alunos a oportunidade de compreensão dos gêneros textuais e tipologias textuais, suas características e finalidades comunicativas, com a posterior apresentação do gênero documentário, com sua estrutura, linguagem, veículo de circulação e finalidade comunicativa do gênero. A Etapa II apresenta o gênero resenha crítica, sua estrutura, finalidade comunicativa e características, com oportunidades de produções textuais a partir na análise do documentário intitulado Pro Dia Nascer Feliz. Na Etapa III será realizada a gravação da resenha em audiovisual para a apresentação de vídeos produzidos pelo a alunos.

Nessa proposta de atividades, espero contribuir para a prática pedagógica dos professores nas aulas de LP com a utilização das tecnologias de informação e com a preparação de leitores mais crítico para sociedade atual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo aborda temas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa com base em estudos de pesquisadores que contribuem muito para o avanço do ensino da LP no Brasil, nas últimas décadas. Os principais autores selecionados para este estudo são: Antunes (2003; 2009; 2010) com as pesquisas de experiência e prática no ensino da língua em sala; Geraldi (2006), com o ensino de língua com base na prática do discurso; Solé (1998), com a importância de leitura para o ensino-aprendizagem da LP; Costa Val (2006), com práticas e textos na sociedade; Freire (1989; 1992), com a importância da leitura para formação do ser; Kleimam (2002) e Koch (2009, 2013; 2018) com a leitura e interpretação, gêneros e tipologias textuais; Marcuschi (2002; 2008) com o ensino de análise textual, produção textual e os sentidos do texto; Machado (1996), com a fundamentação teórica do gênero resenha críticas e Napolitano (2008), com a fundamentação teórica do gênero documentário.

2.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da LP vem passando por muitas mudanças de concepções de ensino, em função das transformações sociais e ideológicas. Novas teorias, concepções e metodologias veem surgindo para melhorar o ensino procurando dialogar com as mudanças globais. A partir do século XX, as evoluções tecnológicas foram surpreendentes, tomando dimensões imensuráveis e acarretando no surgimento de outros meios de comunicação, avançando para o que chamamos de globalização, processo de integração política e econômica entre várias localidades do globo terrestre que favorece aos sistemas de comunicação e transporte. Quando falamos sobre comunicação, estamos nos referindo à linguagem, à comunicação, à interação, pois a linguagem é o meio pelo qual a comunicação é efetivada entre os interlocutores.

Historicamente, a elitização do ensino linguístico tinha uma forte influência por parte da escola que menosprezava a forma como o sujeito se comunicava, principalmente, o das classes sociais inferiores, o que dificultava a democratização do ensino da língua. Dessa forma, era elevado o índice de reprovação e desistência de alunos oriundos de famílias de baixa escolarização, pois,

[...] Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da

sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos (BRASIL, 1998, p. 17).

Antigamente, o ensino era baseado principalmente nas regras da norma-padrão da LP, o que fazia com que o papel da escola fosse ensinar algo estanque, o que acabava afugentando os alunos de classe mais pobre e desestimulando aos de classe média. O sistema educacional continua detectando falhas por meio dos exames externos, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Eis a necessidade de buscar estratégias de ensino diferenciadas das tradicionais. A análise fragmentada da língua deixa muito a desejar ao aprendizado do aluno-sujeito. Já são vários estudos que reconhecem o valor do trabalho contextualizado da língua com base em leitura e produção textual de gêneros discursivos, por exemplo, a Linguística Sociocognitiva-interacionista e a Linguística Pragmática. Geraldi (2006) fundamenta a importância da leitura para o aprendizado da língua da seguinte forma:

Não se pode esquecer, além disso, que o passar do tempo é um fator importante de aprendizado linguístico, porque implica a intenção social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo. Se a escola tiver projeto de leitura, isso pressupõe que ele terá cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda (GERALDI, 2006, p. 37).

Antunes (2009), reforçando as ideias de Geraldi, explica que:

De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos. A divulgação desses princípios foi-se fazendo pouco a pouco. E as consequências se fizeram sentir, pelo menos no âmbito das discussões e de orientações pedagógicas mais gerais. Documentos oficiais - por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - defenderam, explicitamente, que o uso da língua, em textos orais e escritos, é que deveria ser eixo de ensino. Entre os objetivos desse ensino, foram incluídas metas como ampliação da competência comunicativa dos alunos, e outras congêneres (ANTUNES, 2009, p. 52).

Nesse contexto, as mudanças surgiram de acordo com as necessidades comunicativas que vêm emergindo cada vez mais aceleradas no compasso dos avanços tecnológicos. Para uma melhor adaptação curricular, os pesquisadores linguistas e professores passaram a apoiar mudanças padronizadas oficialmente em documentos que regulam o ensino nas escolas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), dita o seguinte:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Nessa perspectiva, o currículo valoriza as tendências linguísticas, embora tenha mudado muito em relação aos conceitos do ensino da língua em relação ao passado. Na sociedade, conseqüentemente, na sala de aula, ainda é comum a valorização do ensino da norma-padrão da LP. Não estamos afirmando que seja incorreto ensinar a língua culta, mas priorizar somente a língua padrão como objeto de ensino da LP, deslocada das situações de comunicação vivenciada pelos falantes, torna o ensino distante das realizações sociais da língua.

O PCN e inúmeras pesquisas linguísticas propõem desenvolver competências da comunicação, diferentemente do que normalmente acontece. Antunes (2009) explica que o ensino evidenciava a análise do objeto estudado e fragmentado, focando nas partes do texto e não o texto. Por outro lado, é importante ter o conhecimento de tais regras de análise, para que sejam efetivamente aplicadas nas práticas comunicativas. Ainda, geralmente a escola é o único espaço onde esse aluno será incentivado e terá oportunidade de adquirir tal conhecimento. Segundo Bortoni-Ricardo (2005),

[...] O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda, as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. [...] as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante, tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva (BORTONI-RICARDO, 2005 p. 14).

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza a valorização de uma língua de prestígio, com a qual a maioria dos alunos da rede pública não tem vivência. Essa prática linguística, ensinada nas escolas ou em outros espaços culturais, evidencia as dificuldades da aprendizagem da língua materna, que deve ser ensinada e praticada pelos usuários, para as diversas situações comunicativas reais. Bortoni-Ricardo (2005) explica que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Diante disso, tais teorias sustentam a ideia de um ensino linguístico mais democrático e com respeito às origens dos falantes. Bagno (2007) fundamenta a teoria de que a LP se divide em três: norma-padrão (língua idealizada); norma culta (língua utilizada pela classe elitizada); e a norma popular (praticada pela classe de renda baixa). Segundo ele,

[...] a norma-padrão não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística, que exerce evidentemente um grande poder simbólico sobre o imaginário dos falantes em geral [...] (BAGNO, 2007, p. 106).

Desde os tempos a encargos dos jesuítas o ensino da LP, no Brasil, enfrenta muitos desafios. Sempre houve uma valorização pela norma-padrão e um desprestígio da linguagem coloquial, o que desencadeou em preconceito para uma classe menos privilegiada que não tem oportunidade de estudo. É notório que essa postura preconceituosa também tem relação com a classe social. Quanto menos privilégio, mais preconceito sofre a população. Quando os alunos chegam à escola, logo percebem que sua linguagem, cultura e experiências não são levadas em considerações, e terão que aprender outra “língua” diferente daquela que eles usam no ambiente social familiar.

Com o propósito de balizar o ensino de LP, foram elaborados os PCN para os três níveis que compõem o Ensino Básico do Brasil: Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio. Em 2017, os órgãos oficiais apresentaram a BNCC, com a finalidade de complementar os primeiros documentos do PCN. Os referidos documentos serão tratados a seguir.

2.2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A organização dos PCN teve como base os estudos e as experiências de educadores e pesquisadores que elaboraram o documento, com o propósito de dar direcionamentos para o ensino da LP. Talvez pouco compreendidos no princípio pelos educadores ou ignorados por outros adeptos ao ensino tradicional da língua, os Parâmetros apresentam objetivos inovadores, pois já se pensava em um ensino da língua que levasse em consideração os diferentes tipos de linguagens, de acordo com um dos seus objetivos, elencado a seguir:

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...] (BRASIL, 1997, p. 33).

Mesmo com a elaboração desse documento, há mais de duas décadas, no dia a dia escolar, a situação foi e continua sendo diferente. O advento das inovações e das mudanças do ensino da LP são recentes e apresentam uma necessidade de mudança cada vez mais evidente e irrevogável. Os avanços tecnológicos são estreitamente ligados e responsáveis pela necessidade dessas mudanças, como podemos ver no objetivo do PCN:

[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação [...] (BRASIL, 1997, p. 33).

Essas são reflexões que nos levam a analisar a complexidade do ensino da LP nas escolas públicas, principalmente ao ensinar a norma-padrão privilegiada da língua portuguesa, a qual não é praticada pelos alunos de modo geral, mas idealizada pela sociedade. Deparamo-nos com outra problemática, mesmo ao ensinar a LP na perspectiva padrão da língua é um choque cultural para o aluno que aprendeu e vivenciou as práticas linguísticas coloquiais de sua região e ciclo de amizades, familiar, de acordo com sua origem, mídias, etc.

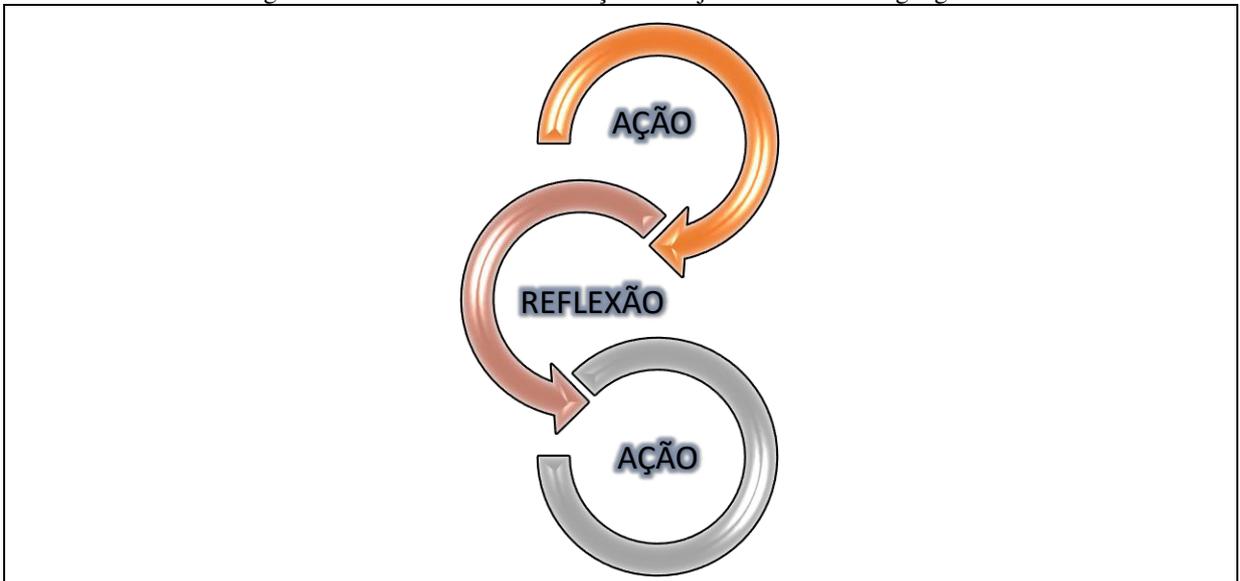
O ensino da LP, contextualizada nas experiências, nas necessidades da escola e da comunidade é um aliado perfeito para o trabalho de leitura, produção e análise textual com as situações do dia a dia escolar e comunitária, pois, ao ensinar o aluno a ler, a interpretar e a refletir, devemos também ensiná-lo a se expressar através das produções textuais que envolvem várias habilidades e a desenvolver o senso crítico, trabalhando as mudanças de atitudes e a formação plena de um cidadão mais consciente. São ideias previstas pelo PCN:

O conteúdo dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, pode contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: produção e distribuição de livros, jornais ou quadrinhos, veiculando informações sobre os temas estudados; murais, seminários, palestras e panfletos de orientação como parte de campanhas para o uso racional dos recursos naturais e para a prevenção de doenças que afetam a comunidade; folhetos instrucionais sobre primeiros socorros; cartazes com os direitos humanos, da criança, do consumidor etc. (BRASIL, 1997, p. 37).

A escola tem o papel fundamental, destaca Vygostsky (1991), de que a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento da criança, pois é necessário que o aluno desenvolva competências de comunicação para sua formação plena

como sujeito reflexivo e ativo. A Figura 1 apresenta o processo de transformação do sujeito através da linguagem:

Figura 1- Processo de transformação do sujeito através da linguagem



Fonte: Produzido pela autora.

Incita-nos o questionamento e a reflexão de Marcuschi (2008):

[...] o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Marcuschi (2008) fundamenta a ideia de Antunes, quando evidencia o estudo da língua através da compreensão, produção e análise textual, como podemos ver a seguir:

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significantes à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56).

Essas são propostas que ganham forças na formulação da BNCC, que defendem as práticas sociais que somente são possíveis com base nos gêneros textuais, como podemos ver a seguir:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. 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 (BRASIL, 2017, p. 67-68).

A BNCC orienta que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas nesse século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p. 67).

As orientações da BNCC nos direcionam a um ensino mais atualizado, a partir das transformações tecnológicas digitais que estão presentes no dia a dia. Trabalhar nessa perspectiva atenderá a realidade e a necessidade do sistema de comunicação mais utilizado, a *internet*, valorizando um estudo direcionado à prática discursiva da língua defendida neste trabalho. O que nos desafia, como professor de língua portuguesa, é adaptar o ensino à gramática contextualizada, às novas tecnologias que nos trouxeram novidades em relação aos novos gêneros digitais. Como afirma Antunes (2003),

[...] a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua (p. 85). [...] O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa (ANTUNES, 2003, p. 85-97).

Por isso, é essencial que sejam trabalhados diversos tipos de gêneros textuais atuais, como os gêneros digitais propostos pela BNCC, em uma gramática contextualizada, para estimular os alunos e mudar o seu olhar sobre o que significa estudar gramática.

Percebe-se que há um distanciamento entre o ensino ideal e o ensino real da língua, já que muitas escolas públicas não possuem recursos tecnológicos. O trabalho com o gênero textual *e-mail*, por exemplo, é mais significativo com o uso da tecnologia do que através do livro didático.

Ao levar em consideração que a linguagem é constituída através dos textos, seja ela oral ou escrita, quando se estuda linguística, não se deve distanciar o ensino da estrutura da língua com sua função comunicativa. Nesse sentido, deve ser levado em consideração o falante, suas experiências e conhecimentos para uma adaptação dos conhecimentos prévios para

subsidiar o ensino da língua, pois, a partir de outras práticas linguísticas é que se desenvolve a aprendizagem, no momento da reflexão e ação, através da interação do leitor/escrita e falante/ouvinte.

2.3 CONCEITO DE TEXTO

Historicamente, os textos têm origem relacionada à existência do homem. Etimologicamente, o significado do vocábulo, em latim (*textos*), *significa detextum*-tecido, entrelaçamento. De acordo com Barthes (1987):

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos é o tecido e a teia de aranha) (BARTHES, 1987, p. 82).

Para Weinrich (1973), texto é:

[...] uma rede de determinações. É manifestamente uma totalidade onde cada elemento mantém com as outras relações de interdependência. Estes elementos e grupos de elementos seguem-se em ordem coerente e consistente, cada segmento textual contribuindo para a inteligibilidade daquele que segue. Este último, por sua vez, depois de decodificado, vem esclarecer retrospectivamente o precedente (WEINRICH, 1973, p. 174).

Marcuschi (2008), por sua vez, diz que:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato socio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela ‘refrata’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Nessa perceptiva, texto é um entrelaçado de signos que, juntos, produzem um significado, possibilitando a comunicação. A comunicação está sempre presente nas relações mais simples e complexas da humanidade, sendo o princípio constituinte da sociedade, a unidade básica da interação humana. Para Beaugrande (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72), “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” A linguagem é uma prática social de interagir com os outros, em que há uma relação de construção

de sentido, que somente é possível através da interação entre leitor e texto. Antunes (2010) explica que:

Como fundamento para a compreensão do que é texto, tem-se desenvolvido o conceito de textualidade, a qual pode ser entendida como *a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa- apresenta necessariamente a características da textualidade ou uma “*conformidade textual*”. Quer dizer, em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de *manifestação* da atividade comunicativa é textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade. “Desde que ela exista, a comunicação se dá de forma textual” (SCHMIDT, 1978, p. 164). Na mesma direção, afirmou Mascurchi em uma de suas aulas: “No momento em que alguém abre a boca para falar, começa um texto.” (ANTUNES, 2010, p. 29).

Koch (2018) esclarece que:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, e o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua construção no interior do evento comunicativo (KOCH, 2018, p. 15).

A dimensão do conceito de texto é imensa, por estar ligada diretamente à comunicação, por abranger vários aspectos da interação social e estar interligado ao contexto situacional, levando em consideração o emissor, o canal, a mensagem e o receptor. Um texto depende não apenas do conjunto de palavras ou frases aleatórias, já que precisa de uma relação de sentido ligada à intenção comunicativa e com objetivos concretos. Todo texto tem uma função social com objetivos específicos, conforme ressalta Antunes (2010):

Dessa forma, todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados. Assim, nada do que dizemos é destituído de uma intenção. O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos. Falamos com intenção de “fazer algo”. O sucesso de nossa atuação comunicativa está, sobretudo, na identificação dessa intenção por parte do interlocutor com quem interagimos.... Como diz Schmidt (1978, p. 80), “o texto é um conjunto ordenado de instruções” (ANTUNES, 2010, p. 30-31).

Além da importância do objetivo para a produção de um texto, outra situação relevante são os interlocutores, o emissor e o receptor, pois são eles que vão direcionar o discurso pela fala e escuta ou escrita e leitura, conduzindo a construção da produção de sentido. O escritor ou o falante tem, como ponto de partida para a produção do texto escrito ou oral, o ouvinte ou o leitor, ou seja, o interlocutor, que é o fator primordial para o escritor ou falante produzir o discurso intencional. De acordo com Antunes (2010),

[...] É o fato de que o texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre um parceiro, um interlocutor. Não, simplesmente, pelo fato de que temos uma companhia quando falamos e, assim, não o fazemos sozinhos. Mas, sobretudo, pelo fato de que construímos nossa expressão verbal com o outro, em parceria, a dois; de maneira que o texto vai tendo um fluxo conforme acontece a interação entre os atores da ação de linguagem. Dizemos o que julgamos ser de interesse do outro escutar. Pressupomos esse interesse e arriscamo-nos a responder a ele. Daí o dialogismo reconhecido por Bakhtin (1995) como característica fundamental da linguagem. Não dizemos as coisas gratuitamente ou aleatoriamente (ANTUNES, 2010, p. 31-32).

Além disso, outro aspecto relevante para a efetivação da unidade de sentido é o texto depender de uma temática que é importante para ele não se tornar um aglomerado de palavras aleatórias. Para isso, existem propriedades textuais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e situacionalidade (BEAUGRANDE; DRESSLER *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Portanto, o texto deve ser compreendido como pertencente às modalidades oral e escrita. Antunes (2010) esclarece que o texto passa a ser um texto quando sua função comunicativa for cumprida, independentemente de seu tamanho. O que realmente é relevante é a essência de sua função e seu objetivo de comunicação. Antunes (2010) sustenta a ideia de que:

As leis dos textos são outras e, embora sejam previsíveis, estão sujeitas às condições concretas de cada situação. Noutras palavras, o mais previsível para o texto é a coerência e relevância sociocomunicativa são dependências contextuais, e muito do que deve ser dito e feito vai sendo decidido na hora mesma de sua realização. Essas observações não significam que estejam definidos os termos ou as condições de uma competência textual (ANTUNES, 2010, p. 40).

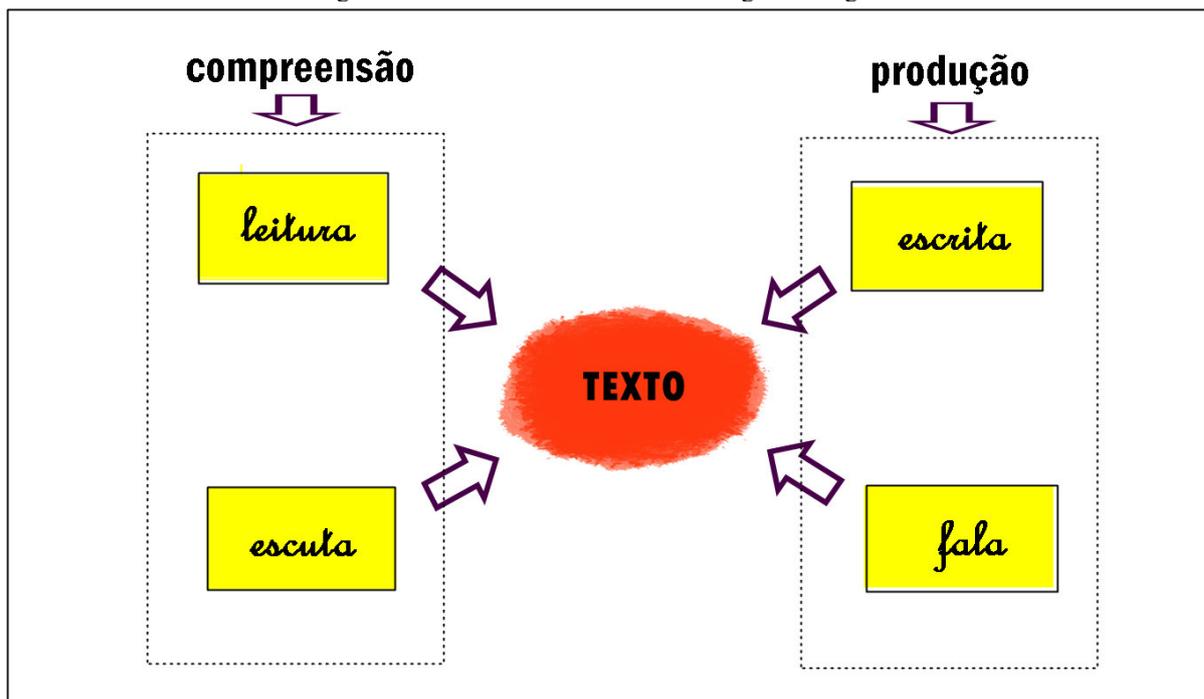
Barros (2005), por sua vez, define a noção de texto no ponto de vista da teoria semiótica:

A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. É necessário, portanto, para que se possa caracterizar, mesmo que grosseiramente, uma teoria semiótica, determinar, em

primeiro lugar, o que é texto, seu objeto de estudo. Um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido”, como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário. A primeira concepção de texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um “todo de sentido”. A esse tipo de descrição tem-se atribuído o nome de análise interna ou estrutural do texto. Diferentes teorias voltam-se para essa análise do texto, a partir de princípios e com métodos e técnicas diferentes. A semiótica é uma delas. [...]. No entanto, o texto só existe quando concebido na dualidade que o define— objeto de significação e objeto de comunicação — e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entendido como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. Nos seus desenvolvimentos mais recentes, a semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico-metodológico, as análises ditas “interna” e “externa” do texto. Para explicar “o que o texto diz” e “como o diz”, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto (BARROS, 2005, p. 11-12).

A Teoria da Semiótica explica o conceito de texto com uma visão mais concreta e funcional, destacando-se mais em explicar as funções e objetivos a serem cumpridos. Quando falamos/escrevemos e escutamos/lemos, é gerado um texto com vida por ser ativo em suas funções magníficas em uma sociedade movida pela comunicação. A dinâmica da produção de um texto depende de vários aspectos, porém, são necessárias habilidades e competências, mesmo inconscientes (Fig. 2). Ninguém produz um texto sem conhecer a língua e suas regras simples e complexas.

Figura 2 - Habilidades do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Produzido pela autora.

Com o passar do tempo e com a evolução tecnológica, as relações humanas alcançaram amplitudes imensuráveis e, na mesma proporção, a comunicação. Houve o surgimento de inúmeras habilidades de interação social e de pesquisas voltadas para o campo discursivo. Portanto, há uma necessidade constante de estudos linguísticos de textos, uma vez que a humanidade está sempre em evolução, seja pela globalização e/ou pela tecnologia. Lembrando que há uma estreita relação linguagem e sociedade.

O estudo linguístico do texto conforme as necessidades vêm ganhando espaço nos campos de pesquisas, pois, a partir de meados de 1960, os textos estudados eram escritos e com um processo de produção. Somente a partir dos anos de 1990, esses estudos trataram tanto da produção como da compreensão dos textos orais e escritos (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Nessa linha de pensamento, os estudos linguísticos de textos vêm conquistando grande espaço no campo da pesquisa, através de um olhar mais direcionado para cada ângulo textual, do micro ao macro.

Em relação à trajetória da linguística textual, no início, os estudos eram voltados para análise interfrásticas, em que os textos eram vistos de forma fragmentada, isto é, textos analisados por parte, conforme cita Koch (2009):

[...] são mecanismos que fazem parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto de texto, entre outros a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, entre outros (KOCH, 2009, p. 3).

Nessa mesma fase, além do estudo fragmentado, as gramáticas de texto eram estudadas com base na construção de regras, segundo as palavras de Koch (2009), a seguir:

A linguística textual, a partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença, surgiu, particularmente (mas não só) entre os linguistas de formação gerativista a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com gramáticas da frase. Isto é tratava de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua) (KOCH, 2009 p. 5).

Quanto à perspectiva semântica, Isenberg (*apud* KOCH, 2009, p. 9) diz que “[...] são diversos os autores que tratam de fenômenos semânticos, como as cadeias isotópicas, as relações semânticas entre enunciados do texto não ligados por conectores etc., e/ou definem o texto como seqüências coerente de enunciados”.

Por outro ângulo, a linguística textual é analisada através de uma percepção de instrumento de comunicação básica da interação humana, em que estuda o processo

comunicativo social, deixando de ser estudado apenas como estruturas analisadas semanticamente, mas aprofundando no aspecto da interação comunicativa. Marcuschi (2008) explica:

Como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação) [...] tem consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A comunicação se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual (MARCUSCHI, 2008, p. 59-60).

A partir da década de 1980, os linguistas iniciaram outro tipo de análise do texto, desta vez, baseada nos procedimentos mentais, valorizando a ordenação do cognitivo do sujeito, do interior da mente para a produção textual, a chamada Teoria Cognitivista. Koch (2009) enfatiza que:

Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. [...] o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligada (KOCH, 2009, p. 21-22).

Nesse contexto, a partir do estudo linguístico de texto cognitivista, deu-se origem a outra análise voltada para uma atividade textual sócio-histórica, a qual relaciona o processo cognitivo ao sócio interativo, isto é, ao processo de cognição dentro da mente e fora dela através das situações externas do ambiente, históricas e ações que levam em considerações vários aspectos da produção textual integral: a perspectiva Sociocognitivo-interacionista. Em consonância com a essa conjectura, Marcuschi (2008) aborda

[...] contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática e nem deixa de observar a regularidade sistemática. [...]. Assim, a postura adotada aqui pode ser caracterizada como textual-discursiva na perspectiva sociointerativa, isto é, considerando o texto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

A partir dessa trajetória da linguística textual, paradigmas do ponto de vista interacional e da noção de contexto agora ampliada, 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.” (KOCH, 2009, p. 33). Ferreira (2009) ressalta que:

Somados a esses, são igualmente necessários conhecimentos cognitivos e sociais, envolvidos na organização, produção, compreensão e funcionamento dos textos, assim como sobre o seu papel na consolidação e estruturação das formas de crença e ordenação sociais. Ativamos, no ato de leitura e da escrita, modelos de situação, de compreensão, expectativas, conhecimentos de mundo etc., que orientam e guiam de modo determinante a nossa produção e compreensão (FERREIRA, 2009, p. 7).

Percebe-se a riqueza de conhecimentos e a evolução que atingiu os estudos linguísticos, pois tem ganhado bases teóricas fundamentadas por especialistas renomados. Em concordância com essa perspectiva, as pesquisadoras Souza e Rutiquewiski (2016) acrescentam que

[...] um aporte linguístico socio- de cunho l e cognitivo, de forma a enriquecer o construto sociocognitivo existente, que ainda necessita ser explorado e debatido -, que possa ser aplicado e, conseqüentemente, para que possa se lançar luzes às práticas docentes, a fim de promover a aquisição da competência comunicativa dos sujeitos nas diversas situações sócio-interativas e esferas sociais que vem se consolidando e abrangendo uma demanda maior de que os estudos textuais se ampliem e procurem dar conta de englobar esses quatro “fatores do ser humano” – social – cognitivo – histórico - cultural (SOUZA; RUTIQUEWISKI (2016, p. 9).

Nesse sentido, falamos e escrevemos em todos os momentos de nossas vidas e a ideia é que tudo que falamos e escrevemos é por meio de gêneros textuais, sejam eles oral, escrito, imagético ou gestual. Sempre estamos produzindo algum tipo de texto, na maioria das vezes, espontaneamente, sem nos preocuparmos com a formalidade da estrutura dos gêneros, mas atingindo sempre a função comunicativa que é efetivada em todas as situações que geram compreensões. Marcuschi (2008) diz que:

Não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem outro (auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que mudanças de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e nível de formalidade distintos (MARCUSCHI, 2008, p. 78.).

Diante disso a produção textual, caso o professor não defina adequadamente os objetivos e aproxime o contexto de situações reais, se torna tão distante da realidade dos alunos, o que provoca desinteresse. Antunes (2009) defende que:

Por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de

palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente. [...] falamos e escrevemos, sempre em textos. Isso é uma obviedade tremenda. Mas, algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas acontecidas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida. Por essas distorções, chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!). Consequentemente, a frase ocupou o lugar de objeto de estudo e de análise da língua na escola. Pensava-se a língua a partir de frases; exercitava-se a língua a partir de frases (ANTUNES, 2009, p. 50).

Antunes (2009) esclarece que a língua é analisada a partir da frase e, dessa maneira, dando todo foco apenas na estrutura mais simples e descartando a funcionalidade global do texto no sentido mais amplo, deixando de explorar outros recursos tão significativos para o aprendizado linguístico, em que as palavras e enunciados tenham sentido completo fazendo parte de uma estrutura textual completa, como componente do discurso, pelas quais são ditas, praticadas, vividas, usadas, transformadas/transformadoras e compreensivas. Koch (2009) complementa:

Desta maneira, a cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente culturais. Entender a relação entre cognição e cultura seria, portanto, entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro da sua cultura (KOCH, 2009 p. 29).

Segundo Antunes (2009, p. 51), o “estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como de referência, o texto.” No contexto da atividade sociointerativa, na produção textual, é levado em consideração as ações, as práticas, os interlocutores, tanto no aspecto histórico quanto no discursivo, que permite uma flexibilidade maior em relação à criatividade, oportunizando as produções diversificadas de maneira que possam expressar ações de acordo com a finalidade comunicativa de cada circunstância. Tais produções precisam de aquisições de competências linguísticas, embora a perspectiva sociointeracionista não foque no aspecto pragmático (fonologia, morfologia, sintático e semântico), porém, são saberes essenciais para a construção de textos e sentidos que atendam a diversas finalidades comunicativas, principalmente, as que não são praticadas no dia a dia dos falantes, mas que esse falante possa se expressar com competência diante de várias circunstâncias às quais somos colocados à prova. As competências que são contempladas na BNCC, em seu texto, dizem o seguinte:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 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, 2017, p. 65).

A BNCC reconhece a linguística textual em sua forma mais ampla para o ensino da LP no Brasil através do uso da língua em funcionamento, isto é, com o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contexto natural de uso.” (MARCUSCHI, 2008 p. 73). As relações sociais são constituídas através da comunicação e, dependendo das circunstâncias, é necessária a competência da comunicação para que o cidadão tenha acesso à comunicação plena em todas as esferas sociais.

Junto a essa concepção, a linguística textual tem muito a contribuir com o ensino da língua, uma vez que defende o ponto de vista amplo do que seria a língua e suas práticas discursivas, cognitivas, históricas, sociais que analisam os vários ângulos das competências comunicativas. Tais análises são propostas a partir dos princípios da textualidade de Beaugrande e Dressler (1981) que afirmam também que “o texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante.” (BEAUGRANDE, 1997).

Em seu estudo, Beaugrande, enriquece a linguística textual com a concepção de que os textos são desenvolvidos com base em escolhas enunciativas, que serão tecidas conforme seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas práticas comunicativas do micro para o macro. O conhecimento adequado é ativado na memória do enunciador e concretizado em suas produções orais e escritas. Explica Marcuschi (2008) que:

É importante ter presente que, se por um lado, o texto ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e contextuais. Parece claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Vale ressaltar que a construção textual está além dos conhecimentos linguísticos. Para Beaugrande (1997, p. 11) “as pessoas usam e compartilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade.” Trata-se de conjuntos de saberes que fazem parte de uma produção

textual, definidamente, com propósitos comunicativos adequados para a compreensão do interlocutor. A textualidade se efetiva com base nos conhecimentos contextuais, que fazem parte da estrutura interna do texto, como, por exemplo, a coerência e a coesão, e as situacionais, que são os repertórios socioculturais do interlocutor para a interpretação completa do texto. Marcuschi (2008 p. 94) diz que: “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do leitor/ouvinte.” Não se produz um texto com apenas o conhecimento linguístico, assim como não há compreensão efetiva se não houver conhecimento prévio e linguístico por parte dos interlocutores. Antunes (2009) ressalta que:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam o seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e coerência (ANTUNES, 2009, p. 51).

A coesão e a coerência são princípios básicos para construção textual. Para obter a coesão de um texto, deve haver elementos que se interliguem de forma não aleatória, mas com propósito, dando sentido ao enunciado. O texto é como uma teia cheia de sentidos e significados, que somente serão compreendidas se houver a organização dos elementos adequadamente.

A coesão referencial, por exemplo, desempenha a função de remissão ou de referencial, mecanismo capaz de retomar algo dito anteriormente (anáfora) e o que ainda será pronunciado (catáfora). São recursos linguísticos que utilizaram várias classes de palavras, como, os pronomes e os numerais, para fazer referência a uma palavra pronunciada, seja por substituição ou por elipse.

A coesão sequencial faz parte da organização dos segmentos do texto por meios de conectores, conforme explica Koch (2009):

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. Esta independência é garantida, em parte, pelo uso dos diversos mecanismo de sequenciação existente na língua e, em parte, pelo que se denomina progressão tópica (KOCH, 2009, p. 40).

Outra condição relevante para estrutura de um texto é a coerência, responsável pela lógica textual. Além do mecanismo de coesão, o texto precisa de uma estrutura com começo, meio e fim, os quais tenham sentido e sejam compreendidos pelo interlocutor. De acordo com Antunes (2010),

A coerência concerne a outro tipo de encadeamento, o encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquele que confere ao texto interpretabilidade – local e global – e lhe dá a unidade de sentido que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes ou pressupostos. A coerência vai além do componente propriamente linguístico da comunicação verbal, ou seja, inclui outros fatores além daqueles puramente linguísticos, fatores que estão implicados na situação em que acontece a atuação verbal; daí que a coerência decorre não só dos traços linguísticos de texto, mas também de outros elementos constituintes da situação comunicativa (ANTUNES (2010, p. 35-36).

Além disso, o texto é um evento complexo que depende de vários aspectos. Outro princípio para a construção textual de sentido está associado à informação - informatividade - que todo texto traz consigo, pois ele tem sempre algo para dizer. Marcuschi (2010) faz uma observação em relação a isso:

O certo é que ninguém produz um texto para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio. Perguntar por conteúdo de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas (MARCUSCHI, 2010, p. 132).

A construção de um texto tem sempre uma relação direta ou indireta com outros textos, sendo implícito ou explícito, ou de maneira inconsciente. A intertextualidade é o princípio para a construção textual de sentido. Antunes (2010) explica que

[...] a intertextualidade concerne ao recurso de inserção, de entrada, em texto particular, de outro(s) textos (s) já em circulação. Na verdade, todo texto é um intertexto - dizem os especialistas- no sentido de que sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculados em outras interações anteriores. Ou seja, dada a própria natureza do processo comunicativo, todo texto tem textos prévios, ainda que não tenha inteira consciência disso. Mas há uma intertextualidade explícita, que tem lugar quando citamos ou fazemos referências diretas ao que está dito em outro texto, por outra pessoa (ANTUNES, 2010, p. 36).

O princípio da textualização trata da adequação da situação em que o escritor/falante se situa para produção. Marcuschi (2010, p. 128), cita que “refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental, etc.) em que ele ocorre (cf. BEAUGRANDE, 1997, p. 15).” A situacionalidade é um critério estratégico que pode ser vista como um critério de adequação textual.

Quanto ao princípio da intencionalidade, faz parte da estratégia do escritor/falante, o qual tem como intenção ao escrever/falar de atingir certos objetos esperados ou não esperados, mas com algum efeito sobre o leitor/ouvinte. Koch (2009) fundamenta que:

A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados; em sentido restrito, refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que esta intenção não se realize inteiramente (KOCH, 2009, p. 42).

Em contrapartida, a aceitabilidade é um princípio da textualização que se refere à aceitação ou rejeição por parte do leitor/ouvinte em relação à intenção do escritor/falante. Koch (2009, p. 42), esclarece que: “refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância.”

Os conhecimentos diversos adquiridos ao longo da história do sujeito se unem aos propósitos comunicativos através do discurso, nesse sentido, a escola desempenha um papel singular para o acréscimo de tais saberes.

O conhecimento prévio do enunciatário é tão importante para a produção de sentido textual quanto o conhecimento do enunciador, pois o receptor também é responsável pela compreensão através de seus conhecimentos prévios. Como diz Marcuschi (2010), produzir um texto é como praticar um jogo, feito de regras, escolhas e participantes. Para jogar, é preciso conhecer as regras fundamentais, e é com a prática que se adquire várias habilidades e competências. Na produção textual não é diferente, dependendo do jogo, há regras mais complexas que exigem dos participantes um conhecimento mais específico, que depende da experiência sociocultural, cognitiva e discursiva.

2.4 ATO DE LER TEXTOS ORAIS E TEXTOS ESCRITOS

A leitura é a base para adquirir conhecimentos diversos, sendo um elemento essencial para uma educação de qualidade para que o aprendiz possa se desenvolver plenamente em suas faculdades de conhecimento. O ato de ler não se limita em saber decodificar um sistema e ultrapassa as barreiras iniciais do conhecimento do código, pois envolve compreensão, interpretação e reflexão. De acordo com os PCN, a leitura

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras

estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 1997, p. 41).

Por outro lado, nem sempre os educadores têm essa concepção da importância da leitura como processo em que o leitor seja ativo. Infelizmente, a leitura é trabalhada de várias formas que não valorizam suas essências para a aprendizagem em faculdades intelectuais e reflexivas. Kleiman (2002) diz que os educadores, de modo geral, nas práticas de leitura e escrita, destacam cinco ideias: o texto como um conjunto de elementos gramaticais; o texto como repertório de mensagens e informações; a leitura como decodificação; a leitura como avaliação; a integração numa concepção autoritária de leitura.

Segundo Kleiman (2002), quando o educador utiliza o texto com exercícios gramaticais, acaba por produzir um isolamento, uma fragmentação e um desvio de função, limitando a produção de sentido textual. Em outra concepção, a autora afirma que é muito frequente a visão do texto como um depósito de informações, veiculadas pelas palavras. O trabalho do leitor seria buscar o sentido das palavras, uma a uma, para chegar cumulativamente à mensagem. Nessa circunstância, as atividades têm tudo para produzir um leitor passivo, um mero receptor de mensagens, diferentemente do leitor ativo que interage com o texto.

Kleiman (2002) afirma que a prática da leitura como decodificação apenas é desestimulante, pois não contribui para o desenvolvimento do aluno. Já a leitura como forma de avaliação é uma leitura sem sentido e sem objetivos para o aluno, não valoriza o conhecimento prévio e não acrescenta conhecimento, apenas valoriza a perfeita dicção do aluno, a fluidez da leitura respeitando a pontuação e a pronúncia. Nessa concepção, a leitura não é interativa e não depende do conhecimento do leitor, apenas de uma interpretação do ponto de vista do professor, sendo, portanto, autoritária.

Defendemos a ideia de leitura trabalhada como um processo de idealização de inovação, de transformação e de interação em que a interpretação do texto não está presa à escrita do autor, sendo que as interpretações são mais amplas, e isso se dá de acordo com o conhecimento de cada leitor. Nessa perspectiva, valoriza-se a capacidade intelectual do leitor para a produção de sentido, explorando os múltiplos sentidos do texto dando vida aos significados e tornando a leitura mais significativa quando o leitor deixa de ser passivo para ser ativo na sua própria análise. De acordo com Solé (1998),

[...] Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Em meio a isto, temos, na prática, diversas leituras que requerem do aluno outras habilidades para o desenvolvimento de competências críticas e de leitura de mundo. Conforme Paulo Freire (2001, p. 11), “a compreensão crítica do ato de ler, é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

A leitura é o caminho de possibilidades para o acréscimo de informações e de conhecimento, em época de alta tecnologia e de um “bombardeio” de informações, a leitura de que é feita diariamente nem sempre desperta a curiosidade e a análise crítica. Paulo Freire fundamenta que:

A compreensão do processo do trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialismo estreito e alienante; a compreensão da cultura e do seu papel, tanto no processo de libertação quanto no da reconstrução nacional; [...] No Círculo de Cultura, enquanto contexto que costumo chamar teórico, esta atitude de sujeito curioso e crítico é o ponto de partida fundamental a começar na alfabetização. O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizados, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa (FREIRE, 1989, p. 24-25).

Ao retratar a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual do ser humano, é imprescindível reportarmos para o contexto educacional. Embora a leitura deva ser um ato que precisa ser incentivado em todos os âmbitos da sociedade, seja leitura de imagem, de gesto, de expressão facial e de música, há outros tipos de leitura mais complexas, que exige mais do leitor, com objetivos mais profundos para a análise crítica.

Como foi abordado, mesmo que seja imprescindível o conhecimento linguístico, a leitura está além da decodificação, tal objetivo precisa ser incentivado com intensidade para eficácia do conhecimento e formação intelectual para que o aluno participe plenamente em uma sociedade letrada, e a escola tem a função primordial de incentivar a leitura diversificada e despertar a curiosidade e o senso crítico.

Uma análise mais profunda do texto exige várias habilidades de compreensão textual que somente podem ser adquiridas com práticas discursivas a partir de conhecimento adquirido ao longo das experiências de vida e através da mediação dos professores. Kleiman (2002) explica que o processo da leitura ocorre de forma gradativa. Em suas palavras:

Mediante esse processo de postulação de tarefas progressivamente mais complexas e independentes que cumulativamente contribuam para o objetivo pedagógico relevante para professor e aluno, a criança estará se formando como leitor, isto é, estará construindo seu próprio saber sobre texto e leitura. [...] acreditamos como, Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto e entenda (KLEIMAN, 2002 p. 9-10).

Nessa perspectiva, podemos observar que a leitura, assim como o processo de desenvolvimento da aprendizagem, que estão estreitamente ligados, precisa de uma mediação para que os alunos sejam desafiados a avançar gradualmente, como explica a teoria do desenvolvimento Vygotskyana (1991), a seguir:

[...] afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. [...] à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VYGOTSKI, 1991, p. 57).

A teoria Vygotskiana afirma que a produção de sentido está associada ao nível de compreensão do leitor, uma vez que ela é aprimorada gradualmente e depende das experiências e grau de conhecimento de cada um, levando em consideração a faixa etária, o grau de escolaridade, entre outros fatores.

Eis a importância do incentivo à leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para que um leitor de tenra idade possa chegar à idade adulta com suas competências leitoras completas. Na proporção de conhecimentos adquiridos pelo sujeito, a produção de sentido é ampliado. Bakhtin (*apud* KOCH; ELIAS, 2013) afirma que:

Fundamentamo-nos, pois, em um concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, “as sinalizações” textuais dadas pelo autor e

os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “que toda compreensão é preencher de resposta e de uma forma ou de outra, forçadamente, a produzir (BAKHTIN, *apud* KOCH; ELIAS, 2013, p. 290).

Essa concepção de leitura valoriza um conjunto de fatores para a produção de sentido que não está apenas no que o autor escreve, nem no texto em si, mas entre o autor-texto-leitor. Segundo Koch e Elias (2013 p. 12), “o papel do leitor é enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação.” “Desse leitor, espera-se que processe, critique contradiga, ou avalie a informação que diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significado ao que lê.” (KOCK, 2013, p. 21). Quanto ao autor, esse deve ter os conhecimentos linguísticos e estrutural do gênero para a elaboração do texto, traçando a finalidade comunicativa e determinando o público-alvo, leitor. O gênero textual será definido de acordo com a finalidade comunicativa que o autor pretende, e a compreensão será efetiva através da interação entre esses elementos.

De acordo com Solé (1998), quando o aluno aprende a ler de forma compreensiva, já consegue aprender lendo. A leitura torna-se uma ferramenta fundamental e significativa para a aprendizagem e para a formação intelectual do sujeito. A leitura educativa,

[...] nos ajuda a ver sua potencialidade na formação integral da pessoa. [...] nos alerta sobre a necessidade de ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem e a questionar a crença de que quando uma criança aprende a ler, já poder ler de tudo e também pode ler para aprender. [...] ensinar a ler de forma autônoma em multiplicidade de situações. Objetivo fundamental da escola [...] (SOLÉ, 1998, p. 47).

A escola, sozinha, não deve levar a responsabilidade de ser o único lugar onde aprendemos. O ideal é que seja feito um trabalho de incentivo à leitura em conjunto com a sociedade, a partir de parcerias. Silva (2010) fundamenta que

Uma pedagogia voltada para o incentivo e a promoção da leitura, deve, desse modo, preocupar-se também com a construção de um imaginário assentado no amplo universo composto por instituições e práticas relacionadas à leitura, universo esse que leve em conta desde o papel desempenhado pela escola e pelos professores, como também por outros promotores do livro, como as editoras, os escritores, os veículos de comunicação etc. Cria-se, assim, uma rede de elementos interagentes, capazes de alargar o alcance da leitura e fazer dela o elemento central nesse processo de renovação da educação, a partir da prática de desenvolvimento do letramento literário (SILVA, 2010, p. 4).

Nas séries finais do Ensino Fundamental, a escola responsabiliza exclusivamente os professores de LP ao legado do ensino de leitura sempre que há necessidade de realizar projetos

de leitura. Entretanto, de acordo com alguns estudos, e a partir do ensino interdisciplinar, os professores de todas as disciplinas (história, geografia, ciências e até mesmo a matemática) são responsáveis pelo incentivo do ato de ler e por envolver resoluções de situações-problema que exigem interpretação de texto e raciocínio lógico. Guedes e Souza (2011) afirmam que:

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito [...]. Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática... E. E tarefa da escola: a escola - os professores reunidos na mais básica das atividades interdisciplinares - vai reservar alguns períodos da semana para que os alunos se dediquem, em suas salas de aula, à leitura individual, solitária, silenciosa de todo tipo de material impresso: livros, jornais, revistas noticiosas e especializadas, romances, contos, ensaios, memórias, literatura infanto-juvenil, literatura adulta, paradidáticos de todas as áreas, textos de todo tipo, enfim, postos à sua disposição para que o exercício da leitura os transforme em leitores (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 1-3).

Portanto, as atividades leitoras ganharão significado e terão terreno fértil para favorecer a aprendizagem dos alunos e garantir a formação plena de sujeitos capazes de compreender, pensar e agir. É por meio da leitura e da produção de textos que os alunos adquirem e praticam conhecimento.

2.5 ATO DE PRODUZIR TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Ao longo da história da humanidade, o homem sempre demonstrou a necessidade de expressar suas ideias, de argumentar, de contar histórias e de explicar algo. Trata-se de uma característica concêntrica do ser humano, sobretudo que faz dele um ser diferente, capaz de ações ilimitadas, como criar, construir, inspirar, refletir e transformar. O que se sabe é que, graças à linguagem, o mundo atual tornou-se uma grande civilização, em suas particularidades, de acordo com cada nação, um povo com sua linguagem, crenças, tecnologias, religiões e culturas. Em meio a tantos avanços, a linguagem sempre esteve presente, desde os primórdios até os dias atuais. Diante disso, sabe-se o quanto é importante o processo da escrita e da fala no desenvolvimento intelectual e social do homem. Gonçalves (2004), sobre isso, fundamenta que:

À medida que cresce e se desenvolve, começa a perceber-se um indivíduo com estrutura distinta da mãe, balbuciando seus primeiros sons vocálicos com os quais

entram em contato. Estes sons, num primeiro momento, manifestam-se indistintos e, pouco a pouco, vão sendo trabalhados até tornarem-se palavras conhecidas, apenas repetidas inicialmente para depois tornarem-se mais elaboradas, nascendo daí os conceitos. Tem-se o iniciando seu processo de comunicação com o mundo e com os outros através do seu próprio corpo. Após algum tempo, a criança entra em contato com papel e lápis (oh materiais diferentes) e principia a deixar registros e garatujas no ambiente. Inicia-se o processo de escrita que, com o passar do tempo, será sistematizado e oficialmente pela escola (GONÇALVES, 2004, p. 49-50).

Escrever e falar são atos naturais que fazem parte do cotidiano e complexos em suas particularidades, repleto de expressões. Através desses atos, o homem pode se expressar oralmente, de forma espontânea ou não tão espontânea, uma opinião, uma sensação, um desejo, uma ordem, um sentimento, uma ideia, uma descrição, contar uma história, etc. Além disso, através da oralidade, temos acesso ao conhecimento empírico, às histórias e às tradições de um povo, rico culturalmente, e perpetuando, de geração em geração, as receitas de remédios naturais, os causos e os contos.

Quanto ao ato da escrita, é um ato também de processo intelectual que exige muito da necessidade e da significação de registro, pois também está relacionada diretamente com fontes históricas mais fundamentadas e significantes para humanidade. Ela é capaz de sobreviver e comprovar fatos muito antigos e de mudar o curso da humanidade, transformando e desenvolvendo civilizações.

Portanto, o ato da escrita é uma ação valorosa, pois faz parte do maior processo de desenvolvimento histórico da humanidade, sendo uma fonte de estudo inesgotável, pois na mesma proporção de mudanças sociais, avanços tecnológicos, e mudanças de meios de comunicação, a linguagem também se transforma, porque é a essência de uma sociedade. Nessa perspectiva, a linguagem é o centro das relações sociais, as quais são produzidas por linguagens verbais, oral/escrita, são materializados em gêneros textuais, os quais ganham inúmeras possibilidades a partir da evolução da linguagem verbal através das práticas discursivas. Os PCN reconhecem que

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (BRASIL, 1997 p. 22).

Como a linguagem verbal é um sistema complexo, ela apresenta a necessidade de pesquisa constantemente. A comunicação se transforma de acordo com a sociedade, assim, as reflexões sobre ela são essenciais no mundo contemporâneo. Não é à toa que, nas últimas

décadas, tem-se pensado muito sobre o ensino da LP em uma perspectiva mais discursiva da linguagem como transformadora, voltada para a prática social. Entretanto, a realidade de ensino pouco tem mudado em comparação com a evolução da sociedade em comunicação, pois algumas práticas didáticas perpetuam. Já que o ensino da língua está vinculado às práticas discursivas, não tem sentido trabalhar a oralidade ou a escrita com práticas discursivas desnecessárias para o sujeito. De acordo com Geraldi (2006),

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido o ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”. Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe. [...]Antes de tudo, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2006 p. 64-65).

Trabalhar a língua fragmentando os textos em frases e palavras isoladas não tem sentido. Costa Val (2006, p. 3) explica que “o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não frases isoladas, são textos.” Guedes e Souza (2004) explicam que:

Na vida real da linguagem, ninguém produz uma frase, um parágrafo, uma introdução; ninguém faz uma comparação, uma análise, uma descrição, uma crônica do cotidiano; ninguém usa a linguagem para contar uma história, provar uma tese. Na vida real da linguagem, falamos e escrevemos produzir bem determinado efeito nenhum, como é o caso da redação escolar. Na vida real produzimos discurso; para definir o que é isso podemos recorrer a Possenti (1988, p. 87) [...] dizer que o falante constitui o discurso significativo dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos (de sentido) que quer produzir, escolher, entre os recursos alternativos que o trabalho linguístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põe à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados (GUEDES; SOUZA, 2004, p. 146).

Além disso, na escola, há uma tendência em valorizar o ensino da escrita, sobrepondo a oralidade, uma vez que o aluno já sabe falar. Para Marcuschi (2008, p. 55), “não se trata de ensinar a falar, mas de usar formas orais em situações que do dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.” Os PCN também fundamentam a citação do linguista que:

[...] se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas ensinar falas adequadas ao contexto de uso (BRASIL 1997, p. 20).

No planejamento das aulas, não há a preocupação em trabalhar a oralidade de forma significativa, apesar de estar assegurada pelos PCN:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o feito pretendido.[...] Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997 p. 26-27).

Pela BNCC, 2017, além da produção textual oral, foram inclusos gêneros mais atuais que fazem parte das novas formas de comunicações, devido ao desenvolvimento tecnológico, como podemos ver a seguir:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017 p. 78-79).

Nessa perspectiva, os textos orais ganham mais destaques e devem ser trabalhados de várias formas para que os alunos adquiram diversas habilidades e desenvolvimento intelectual. Assim como na escola, nas atividades e nas relações cotidianas, os alunos terão excelentes resultados e aproveitamento, podendo destacar em vários meios sociais por saber argumentar, expor seu ponto de vista, resolver conflitos e ter boas relações interpessoais.

2.6 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOS TEXTUAIS

Os gêneros textuais são, de fato, a concretização da língua, e a comunicação ocorre por meio dos inúmeros gêneros textuais que fazem parte da sociedade, afinal, estão ligados diretamente às relações socioculturais. Marcuschi esclarece que:

O estudo dos gêneros não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou os estudos dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais (MARCUSCHI 2008, p. 147).

Embora os estudos dos gêneros textuais sejam antigos, nas últimas décadas, ganharam espaço como campo de estudo através de vários pesquisadores e dos PCN. Marcuschi explica que:

[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. e se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*”. Eles são “*artefato cultural*” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Nesse sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultura; um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual; uma forma de organização social e uma ação retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Nesse sentido, é impossível a separação da língua e dos gêneros textuais, pois eles fazem parte de um sistema de relações comunicativas de uma determinada localidade. Marcuschi também diz que:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de “*gênero textual*” no trato sociointerativo da produção linguística. Em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeras, tal como lembra muito Bakhtin (1979), mas não infinitos. Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI 2008 p. 154).

Para Travaglia (2012) o gênero textual é concebido da seguinte forma:

O gênero se caracteriza por exercer uma função sociocomunicativa específica. Essas nem sempre são fáceis de explicitar. O gênero é um instrumento para a ação linguística na sociedade em situações tipificadas. Alguns exemplos de gêneros são: romance, novela, conto, fábula, apólogo, parábola, mito, lenda, caso, biografia, piada, notícia, certidão, atestado, mandado, procuração, artigo, tese, dissertação, resenha, tragédia, comédia, drama, farsa, auto, esquete, edital, convite, prece, oratório (sermão, discurso, etc.), didático, contrato, correspondência, denúncia, boletim de ocorrência, etc. (TRAVAGLIA, 2012, p. 365).

Marcuschi (2008) fundamenta a noção de gênero textual complementando que:

Gênero textual refere os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem aberta. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefone, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros textuais são as próprias práticas linguísticas que um falante utiliza, nas relações mais simples e mais complexas. Tais gêneros textuais são inúmeros, alguns mais atuais e outros mais antigos, sendo que suas estruturas e características também mudam com o passar do tempo. Em outro estudo, Dias (2012) aborda concepções de gêneros textuais, citando Bakhtin e Marcuschi.

Os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensa, variam do simples diálogo informal até as teses de doutorado, por exemplo. De acordo com Marcuschi (2008) não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (2000) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero (DIAS, 2012, p. 2).

Pode-se dizer que os gêneros textuais são incontáveis e caracterizados por seus objetivos específicos, traçando algumas tipologias textuais. Marcuschi (2008) caracteriza o tipo textual desta forma:

O tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza muito mais como sequência linguísticas (sequências retóricas) do que textos materializados, a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais são limitados e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto,

dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Mais de um tipo textual pode estar presente em apenas um gênero textual, mas o que vai caracterizá-lo é o tipo textual predominante. Além disso, os gêneros textuais podem fazer parte de grupos que pertencem ao mesmo domínio do discurso. Bakhtin (2011) acredita que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

A Figura 3, a seguir, demonstra claramente como um gênero textual pode apresentar várias tipologias textuais. Neste exemplo de carta pessoal, observa-se a variedade de sequências tipológicas que compõem um gênero. Se fossemos analisar outros gêneros textuais, notaríamos que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

Figura 3 - Exemplo NELFE-003 – Carta Pessoal

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A. P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivania, com um MicroSystem ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K. I.
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!
Narrativa	C. foi três vezes à K. I..
Injuntiva	pergunte só a ele como é!
Expositiva	Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC FM.
Injuntiva	E você, quais rádios curte?
Expositiva	Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer vocês todos, sairmos juntos... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../ Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!

Fonte: Linguificado (2018).

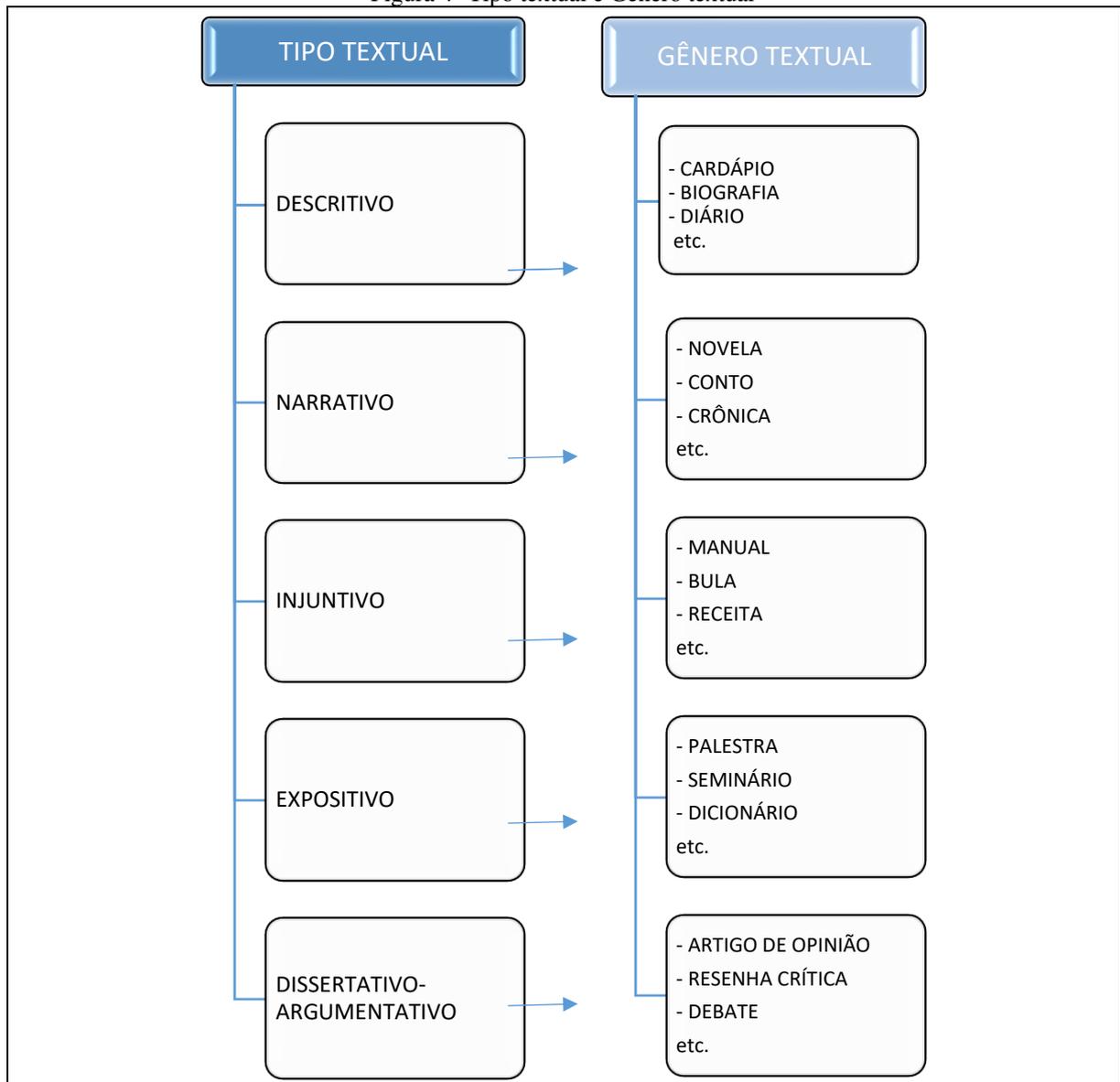
Figura 3- Exemplo NELFE-003 – Carta Pessoal

Expositiva	Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras, trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo. De lá vou para o T., minha aula vai de 18:30 às 10:40. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. Às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. // Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;
Narrativa	você sabia que eu estava namorando?
Injuntiva	Ela mora aqui mesmo no ((legível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?
Injuntiva	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da E., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que s. já fica com raiva.
Expositiva	É acho que vou terminando...
Argumentativa	escreva! Faz um favor? Diga para M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever
Injuntiva	Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P. P 15:16h

Fonte: Linguificado (2018).

Geralmente, os alunos demonstram um pouco de dificuldade para distinguir o que é gênero textual e tipologia textual. O tipo textual é restrito, tem número e características fixas, enquanto os gêneros são quase infinitos, por estarem sempre mudando, e a evolução tecnológica permite outras formas de comunicação. A Figura 4 nos mostra uma visão geral da relação entre gênero textual e tipo textual.

Figura 4- Tipo textual e Gênero textual



Fonte: Produzido pela autora.

Quanto aos domínios discursivos, pode-se dizer que são os grupos de gênero textuais que pertencem ao mesmo domínio, com algumas características em comum. Para Dias (2012),

Diz-se ainda dos Domínios Discursivos que cada campo social ou institucional possui seus modelos de comunicação de acordo com suas necessidades. Esses modelos são os gêneros textuais e os campos sociais são os domínios. Assim os gêneros estão contidos no Domínio Discursivo. O autor coloca ainda que alguns Gêneros podem fazer parte de mais de um Domínio Discursivo, enquanto outros não possuem a mesma flexibilidade. A partir dessa observação constata-se que em certos ambientes circulam determinados Gêneros e em outras situações são utilizadas modalidades discursivas completamente diferentes. Isso ocorre porque os Domínios Discursivos consolidam-se através de um contexto histórico-social e organizam as práticas sociais comunicativas. Entende-se a partir da reflexão apresentada que, tipo, gênero e domínio discursivo harmonizam-se no texto de maneira que este é escrito sob determinada forma linguística, ou seja, tipo textual, atende a um objetivo

comunicativo e por isso pertence a um gênero, e está compreendido em uma esfera social da qual o gênero faz parte, o domínio discursivo (DIAS, 2012, p. 6).

Os gêneros textuais estão organizados de acordo com a esfera social da qual fazem parte, o que não significa que eles sejam moldados ou engessados, mas são estruturados conforme suas características, deixando claro que pode acontecer de um gênero textual pertencer a mais de um domínio discursivo. Para Marcuschi (2008),

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gênero textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

A Figura 5 nos permite uma visão geral das organizações das esferas sociais em que os gêneros textuais circulam. A língua está presente em todas as esferas sociais, sendo assim, os gêneros textuais também fazem parte.

Figura 5- Organização dos domínios discursivos por gêneros textuais



Fonte: Produzido pela autora.

Os gêneros textuais não estão apenas presentes no cotidiano das pessoas, eles fazem parte da essência social, como já citado neste trabalho, há imensa importância do ensino da língua portuguesa com base nos gêneros textuais para o desenvolvimento linguístico integral. Wittke (2012) explica que:

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nesse domínio, são artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldi (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nas mais diversas situações de interação verbal. Nesse sentido, Brait (2002) destaca que, ao trabalhar com os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem à questão: quem produz a mensagem para quem? Trata-se da identidade social do produtor e do receptor. Já a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Esses aspectos são importantes à mensagem como um todo, ou seja, explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo. Ainda quanto às condições de produção, vale enfatizar que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade. Entra aqui o exercício da autoridade: quem fala o quê para quem? Sob qual posicionamento social? Vemos, nesse contexto, o exercício do ato verbal de interação em funcionamento, ressaltando que a prática de ensino consiste em uma tomada de posição, no dizer de Possenti (2006), em um ato político (WITTKE, 2012, p. 21-22).

De acordo com que foi dito, existe muito para explorar nos textos na escola, pois os gêneros textuais orais e escritos têm muito a ensinar, não apenas como ensino da língua, mas interdisciplinarmente. Os textos são uma importante aquisição de conhecimento de várias formas, como as habilidades em leituras, as reflexões, os posicionamentos críticos, as produções textuais, traçando níveis mais elevados de letramento. Nos PCN, os gêneros textuais ganharam destaque com as práticas sociais do ensino-aprendizagem.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. humanidade. O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de

construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmite e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (BRASIL, 1997, p. 33-34).

Em relação às novas tecnologias, é inevitável não citar os novos gêneros textuais que surgiram e foram se adequando devido às transformações sociocomunicativas, já previstos nos PNC e atualizadas nas propostas da BNCC, como objetivo de ensino, os gêneros digitais, que foram incluídos no currículo para usar as tecnologias a favor da educação.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. 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. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. 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. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2017, p. 67-68).

É imprescindível não excluir os novos gêneros do discurso eletrônico das escolas. e sim aproveitá-los fazendo do ensino um ato significativo para o sujeito moderno.

[...] a BNCC mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um deles é a centralidade do texto e dos gêneros textuais. Isso quer dizer que o ensino de português precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua. No entanto, entre as duas décadas que separam os dois documentos, os estudos de linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade. Nos PCN, a disciplina se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização. No novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc. Outra mudança é que, para cada um dos eixos, a BNCC propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão. Ou seja: o documento avança na descrição de como podemos refletir sobre a língua, a fim de nos empoderarmos em seu próprio uso (REVISTA NOVA ESCOLA, [s./d.], p. 5).

Observa-se a coerência deste trabalho com as propostas inovadoras de ensino dada a relevância aos gêneros digitais. Mesmo que precoce, sabe-se que é necessária a continuidade das pesquisas relativas aos novos meios de comunicações. Marcuschi (2002) afirma que:

Considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica. Certamente, não será fácil dar uma noção clara sobre tema tão complexo no qual, desde a década passada, proliferam as publicações. Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação. Será que o modelo de interação face a face proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson nos anos 70 já deve ser revisto em alguns pontos essenciais? Em princípio, parece possível concordar com Thomas Erickson (1997:4), para quem o estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante porque “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que ela se insere e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma “interação altamente participativa”, o que nos obrigará a rever algumas noções já consagradas (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Percebe-se que, atualmente, nas Comunicações mediadas por Computadores “Esse novo tipo de comunicação é conhecido como Comunicação Mediada por Computador (CMC) ou comunicação eletrônica e desenvolve uma espécie de ‘discurso eletrônico’ (MARCUSCHI, 2002, p. 2). Apesar de serem usados muitas imagens, vídeos e áudios, a escrita parece estar no topo, com os bate-papos virtuais e as redes sociais. Os jovens escrevem bastante e muito rápido, comparado à velocidade da fala ou até do pensamento. Com isso, vem se desenvolvendo uma nova forma de escrever, com abreviações. Assim como Marcuschi, Sardinha (2011) dá ênfase

na influência dos gêneros textuais do campo eletrônico nas mudanças significativas para o estudo linguístico.

Textos que foram facilmente incorporados na linguagem daqueles que fazem uso da comunicação virtual, que seduziu a sociedade, por fazer uso concomitante de imagem, som e escrita revolucionando a comunicação humana. Revolução essa que me parece incontestável e irreversível. Os estudos sobre os gêneros textuais vêm sendo realizados com o surgimento da linguística e da análise do discurso, porém os gêneros relacionados ao espaço digital referem-se a novas formas de discurso e, por isso, são necessários mais estudos específicos sobre o que podemos chamar de “letramento digital”. [...] O aspecto mais marcante dos gêneros em ambientes digitais é de serem interativos (on ou offline), na maioria das vezes com simultaneidade temporal. Estabelecendo aspecto revolucionário nas relações entre fala-escrita, já que possibilitam cada vez mais a inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) que segundo Marcushi efetiva a “integração de recursos semiológicos” que imprimem no texto digital aspectos informais tendo como princípio a necessidade de rapidez, de comunicação e de interação, como já dito anteriormente, para que possam cumprir suas finalidades nesse novo contexto. [...] Segundo Levy (1999), o ciberespaço é a representação de um estágio avançado de auto-organização social, em desenvolvimento - a inteligência coletiva. O ciberespaço aparece como um espaço comunicacional e suporte de variados gêneros. Esse espaço tem possibilitado mudanças nas relações do homem com a tecnologia e entre si, gerando novas formas de sociabilidade e interação. Estas novas formas associam-se ao aparecimento de gêneros que atendem às novas características e necessidades de interação e comunicação (SARDINHA, 2011, p. 2118-2120).

Observa-se uma linha de pesquisa interessante, mesmo aparentemente esgotada, visto que os gêneros textuais estão sempre em evidência, pois fazem parte da organização social, e como toda sociedade em pleno vapor, as mudanças, as adaptações e as invenções estão sempre acontecendo. Assim, é imprescindível o ensino-aprendizagem com base em textos.

2.7 GÊNERO RESENHA CRÍTICA

O gênero textual resenha crítica permite uma descrição curta de um objeto cultural, podendo ser um filme, um livro, uma apresentação, uma peça teatral e um documentário, tendo ampla circulação em esferas discursivas que abordam informação e o ponto de vista, agregado ao juízo de valor do emissor. Machado (1996) define a resenha crítica como gênero sequenciado com base na efetivação de três operações: apreciação, descrição e interpretação. Ainda:

Ao analisar resumos e críticas cinematográficas, Beacco e Darot distinguem entre três tipos de operações discursivas aí realizadas pelo enunciador: *descrever*, *apreciar e interpretar*, cujas ocorrências podem guiar a diferenciação entre tipos diferentes de textos. A descrição de um filme, por exemplo, diz respeito ao assunto, ao conteúdo, podendo ela conservar ou reorganizar a estrutura básica desse conteúdo. Como características linguísticas, observa-se que há o predomínio da asserção, de marcas da terceira pessoa, sem que haja implicação dos parâmetros da situação de comunicação,

e, portanto, sem marcas do sujeito enunciador ou do destinatário e sem a utilização de tempos verbais relacionados ao momento da enunciação (MACHADO, 1996, p. 142).

Para Machado (1996), a apreciação é a ponderação pessoal acerca de um objeto específico, o que pode acontecer durante ou após a descrição, e caracterizada como a reprodução ou reorganização do conteúdo do objeto. A interpretação tem como objetivo compreender a intencionalidade comunicativa do objeto em análise por meio de sua elucidação. Machado (1996) afirma que:

[...] na escola que os aprendizes têm a possibilidade de entrar em contato com os gêneros mais complexos - ou melhor, com os gêneros secundários, na já clássica terminologia de Bakhtin (1953). Através da mediação do professor, eles podem interiorizar as formas de organização características de cada gênero, necessárias à produção e à leitura de textos. Dessa forma, quanto mais consciente estiver o professor dessas formas de organização, mais condições ele terá de efetuar essa mediação e maior poderá ser o sucesso no ensino/aprendizagem dos diferentes gêneros, cabendo aos analistas de discurso trazer as contribuições necessárias para essa conscientização (MACHADO, 1996, p. 139).

A resenha crítica é um excelente aliado para trabalhar leitura, interpretação e produção textual, pois, de certa forma, os alunos são motivados a uma análise mais profunda do objeto, em que a percepção mais detalhista e crítica são lapidadas e, conseqüentemente, a leitura e a interpretação são aprimoradas. Sabe-se que a leitura e a interpretação são sempre focos de preocupações na educação brasileira. Além disso, o aluno é estimulado a produzir texto com sua opinião e reflexão, incorporando o ensino significativo ao ensino da língua. Feitosa (2018) cita Dolz e Schneuwly para subsidiar a definição de resenha crítica, que:

[...] são três as dimensões essenciais pertinentes a estrutura do gênero. Conteúdo corresponde ao que se pode ser dito, no caso da Resenha crítica são as informações contidas e apresentadas de maneira resumidas e com opiniões sobre o objeto resenhado, por exemplo, um filme, um livro dentre outros. Estrutura Comunicativa são pertencentes ao gênero, as resenhas críticas são instrumentos poderosos de persuasão comunicativa, pois podem influenciar os leitores mais ingênuos ou atentos quanto ao ato de ler ou não determinada obra literária, filme etc. sua intenção comunicativa consiste em mostrar um ponto de vista em relação ao objeto resenhado. Configurações das unidades linguísticas consiste nas marcas da posição enunciativa do enunciador, bem como sequências textuais e tipos de discursos que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano de texto. Nesse sentido a resenha crítica se organiza basicamente, em uma grande sequência argumentativa, com início marcado pelas informações do autor, seguido de um resumo com desfecho final marcado por uma opinião (FEITOSA, 2018, p. 206).

Persuadir, convencer e argumentar são atitudes comuns na vida das pessoas, nas ruas, nas lojas, nas propagandas, em casa, onde a influência de ideologias está fortemente presente. Machado (1996) afirma que:

Nos informativos mais curtos, a avaliação poderia aparecer sem qualquer tipo de justificção, enquanto que nos textos críticos, a justificativa estaria sempre presente, estabelecendo-se, assim, uma relação entre os dados e o julgamento. Ainda em referência aos textos críticos, os autores observam que seu desenvolvimento discursivo se articula por um efeito de acumulação: um mesmo julgamento de valor vai recebendo diversas formulações mais ou menos parafrásticas e em relação paratática, ou então avaliações relativas a objetos diferentes vão sendo encadeadas umas às outras, conduzindo a um julgamento global (MACHADO, 1996, p. 144).

Em sua pesquisa, Silva (2014) ressalta a importância do gênero resenha crítica para o ensino-aprendizagem pela sua complexidade de textual:

O gênero foi escolhido por abarcar leitura, análise, argumentação e procedimentos de produção escrita, visando não só à produção textual, mas também ao exercício da leitura de jornais e revistas especializados. A produção textual tinha como meta desenvolver a escrita dos alunos, levando-os a sintetizar e hierarquizar suas observações a respeito de uma obra, para depois analisá-la, na busca de convencer o leitor a também querer conhecê-la. O gênero resenha é fundamental no prosseguimento dos estudos, dado que na graduação, assim como no Mestrado e Doutorado, é bastante utilizado. O estudo dos gêneros revela-se sendo fundamental, pois cidadãos de uma sociedade letrada e com tecnologia como a nossa, devem incorporar as práticas de letramento (leitura e escrita) em seu cotidiano e nos diferentes espaços sociais (SILVA, 2014, p. 16).

Evidenciado a importância por meios de pesquisas acadêmicas e documentos oficiais do gênero resenha crítica, a BNCC tem como expectativa a produção desse gênero no meio cultural juvenil, regulamentando o incentivo da produção textual, relacionado aos gêneros digitais:

Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, *slam*, etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções (BRASIL, 2017, p. 163).

Atualmente, com o advento das tecnologias digitais e os canais virtuais voltados para apreciadores de obras literárias ou cinematográficas, o gênero resenha tomou outro formato, adaptando-se ao dinamismo dos meios digitais e dos recursos de edição à disposição dos criadores dos canais, os *Youtubers*. Nessa perspectiva, Fortes (2016) afirma que:

Em relação à dinamicidade e transformação dos gêneros, um dos pontos que podem ser aqui mencionados é de que, com a facilidade de informação e com a web2.0, onde os usuários são também produtores de conteúdo, qualquer pessoa é capaz de “tornar-se” um resenhista na web. Isso é visível devido ao grande número de canais no

Youtube ou de blogs dedicados às resenhas de filmes, elaborados por usuários não vinculados a uma instituição ou empresa, mas que são autorizados a produzir e difundir suas resenhas dada a democracia gerada pela web. (FORTES, 2016, p. 26)

Ferreira, Muniz e Oliveira Júnior (2018) reforçam sobre a importância das tecnologias no processo educacional do aluno:

[...] o desenvolvimento cognitivo é algo dinâmico, em que a sucessão de estágios vai modificando a Inteligência e, com as interações sociais do longo da vida, essa capacidade de conhecimento é resultante da própria atividade do sujeito. Assim, as TDICs se mostram ferramentas e espaços valiosos para a aprendizagem e para a construção de conhecimento pelo aluno, uma vez que dinamizam o trabalho em sala de aula, tornando-o mais atrativo e proporcionando a expressão do pensamento em estágios sucessivos. [...] a construção de saberes, através do uso de tecnologias, pode partir da descoberta e possibilitar o aprimoramento pelo aluno, numa atuação dinâmica e ativa na resolução dos problemas ou na busca de respostas para suas indagações. [...] pois as tecnologias já fazem parte do contexto social, possibilitando novas formas de interação social, mediadas por linguagens híbridas, em que leitura e escrita assumem novos processos de significação (FERREIRA; MUNIZ; OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 4-6).

Atualmente, com os avanços tecnológicos e a expansão das redes sociais, as resenhas em vídeos têm ganhado cada vez mais espaço na sociedade. Fortes (2016) ressalta que:

A partir do surgimento da *internet* e conseqüentemente de novas mídias, surgem também novas esferas de atuação. Várias formas de expressão ficam reunidas em um só meio, em uma só plataforma, como no caso da *internet*, que faz com que, ao navegar, o usuário tenha contato com um grande número de gêneros discursivos. Considerando que o gênero, na visão de Bakhtin, representa fenômenos sociais e históricos, percebe-se, diante de tal realidade, que ocorrem transfigurações em função do desenvolvimento das tecnologias. Novos gêneros começam a surgir e se transformam à medida que novas tecnologias se desenvolvem, e esse processo se dá de forma cada vez mais rápida (FORTES, 2016, p. 27).

Para conseguir êxito na escrita, o autor deve conhecer a estrutura organizacional do texto, ter conhecimentos prévios, tanto para dar corpo como para alcançar o objetivo da produção, ou seja, sua finalidade comunicativa. O trabalho com gênero resenha em vídeo contribui para adquirir as habilidades idealizadas nas competências que a BNCC (2017) prevê:

5- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas 6- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Os desafios são grandes, porém são necessárias as produções textuais, cabendo à escola ajudar e a incentivar o educando ao conhecimento, bem como a apropriação daquilo que escreve. Além disso, as escolas precisam disponibilizar recursos tecnológicos a favor do ensino-aprendizagem, já que vivemos em uma sociedade movida pela tecnologia e comunicação. De acordo com Travaglia (2012):

Evidentemente muitos gêneros têm circulação ampla na sociedade e o acesso a eles para estudo é relativamente fácil, bem como a obtenção de vários exemplares para a constituição de um corpus razoável e pertinente para os fins gerais e específicos da pesquisa, o que talvez explique o fato de muitos deles serem objetos de vários estudos. [...] que produz textos para serem apresentados aos outros, com objetivos como o entretenimento, a fruição estética ou mesmo outros objetivos como os de defesa e / ou divulgação de posturas, ideologias, etc., o que se chama de literatura engajada. (TRAVAGLIA, 2012, p. 373)

Na concepção da BNCC (2017), o trabalho com o gênero resenha crítica tem muito a contribuir com o ensino:

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes. Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e *vlog* de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais (BRASIL, 2017, p. 519).

A prática da produção da resenha naturalmente é associada a outros gêneros e diversidades de conteúdo. Além disso, a resenha mescla, em sua composição, a descrição, a exposição e a argumentação, que são sequências tipológicas presentes nesse gênero, sendo predominante a argumentativa. As resenhas podem transitar nos domínios jornalísticos, acadêmicos e de entretenimento, e poderão ser exploradas em outros formatos, como um gênero digital com uma abordagem de conteúdo e de suporte mais amplos. Além de trabalhar a estrutura textual escrita, o texto audiovisual tem outras características a serem exploradas através da expressão corporal, dando foco ao visual aliado à oralidade. Esta abordagem teórica

fundamenta a ideia da importância do conhecimento dos mais diferenciados objetos culturais, como os filmes, os documentários, os livros, as peças teatrais, etc.

2.8 GÊNERO TEXTUAL DOCUMENTÁRIO

O gênero documentário é uma produção artística que faz parte do filme e se caracteriza principalmente pela exposição da realidade por diversos temas relevantes na sociedade ou por um determinado grupo de interesse, como drogas, política, esporte, saúde, fenômenos naturais, comportamentos das pessoas, desigualdade social, etc. São inúmeros os temas que podem ser abordados. De acordo com Melo (2002), a característica peculiar do documentário,

[...] é seu caráter autoral, definido como uma construção singular da realidade, um ponto de vista particular do documentarista em relação ao que é retratado. Alguns elementos linguístico-discursivos evidenciam esse caráter autoral: a maneira como se dá voz aos outros a presença de paráfrases discursivas e um efeito de sentido monofônico (MELO, 2002, p. 23).

Ao longo do tempo, o documentário vem ganhando forma e espaço na sociedade, desde simples imagens em movimentos até os efeitos extraordinários da atualidade, com os avanços tecnológicos. Rodrigues (2015) destaca que:

[...] o filme documentário tinha que ter um compromisso social de transformação e educação. Documentários mais que entreter, possuíam em sua gênese, um germe de mudança, de levarem as pessoas a refletirem sobre uma realidade e se sentirem mobilizadas a transformarem suas maneiras de agir ou de pensar determinados temas; isso com o que chamou de “organização criativa da realidade”. Com a palavra “criativa”, Gierson introduz o sujeito narrador (ou a voz, como diria Billl Nichols) e com a palavra “organização”, ele enfatiza as estratégias de montagem e captação, ou os dispositivos, como clamam os novos escritos da área. [...]A produção contemporânea de filmes documentários tem revelado uma independência do sujeito narrador, da voz. Expressões subjetivas, pessoais e concepções artísticas, políticas, sociais, enfim ideológicas se multiplicam. A tecnologia trouxe ferramentas variadas para serem utilizadas na construção dos discursos. [...]. Se os direitos e visibilidade são proporcionais à apropriação dessa linguagem e se como nos aponta Duarte “ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura das obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (Duarte, 2002, p.16), talvez, fazer filmes possa vir a ser uma prática social tão importante quanto escrever uma obra literária, filosófica, sociológica ou um simples bilhete, carta ou receita (RODRIGUES, 2015, p. 43-47).

O documentário pode aderir a vários meios de circulação para fins comerciais, jornalísticos, de entretenimento, histórico, educacional, científico, artístico, etc., e com diferentes propósitos comunicativos. Ele foi dividido em: documentário ficcional, com a

representação do mundo sem compromisso com a realidade; e documentário não-ficcional, com o compromisso de representar a realidade. Nichols (2005) explica que:

O interesse desses cineastas e escritores não era abrir um caminho livre e desobstruído para o desenvolvimento de uma tradição documental que ainda não existia. Seu interesse e sua paixão era a exploração dos limites do cinema, a descoberta de novas possibilidades e de formas ainda não experimentadas. O fato de alguns desses trabalhos terem se consolidado no que hoje denominamos documentário, acaba por obscurecer o limite indistinto entre ficção e não-ficção, documentação da realidade e experimentação da forma, exibição e relato, narrativa e retórica, que estimularam esses primeiros esforços. A continuação dessa tradição de experimentação foi o que permitiu que o documentário permanecesse um gênero ativo e vigoroso (NICHOLS, 2005, p. 116).

Esse gênero é diferente do filme. Embora parecidos por fazerem parte dos mesmos fins, como a divulgação pelo cinema, vídeo e TV, apresentam diferenças na narrativa ficcional, nos atores, no cenário, etc. Napolitano (2008) diz que:

Normalmente, a abordagem do documentário se dá pelo conteúdo que ele veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada. Por mais que os documentários sejam frutos de trabalhos aprofundados e sérios, contando em muitos casos com assessorias pedagógicas competentes, o professor deve evitar partir do princípio que a abordagem dada pelo documentário é a única possível ao tema retratado ou que o conteúdo mostrado é a realidade social ou a verdade científica sobre o assunto. O documentário, mesmo o mais didático e voltado para o público escolar, é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem para a elaboração do roteiro, técnica de filmagem, princípios de montagem e edição, ou seja, implica um conjunto de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização. [...]. Isto não significa retirar o mérito dos realizadores do filme ou desqualificá-lo (NAPOLITANO, 2008, p. 31).

Como já foi supracitado, os temas dos Documentários são bastante interessantes, principalmente, para o trabalho didático para o ensino de diversos conhecimentos e de desenvolvimento de várias habilidades, como interpretar, relacionar, refletir, selecionar informações e analisar criticamente. Napolitano (2008) ainda fundamenta a importância desse gênero textual para o ensino-aprendizagem:

A interdisciplinaridade também é uma possibilidade interessante, na medida em que mais professores de diferentes disciplinas estejam integrados às atividades. O filme é abordado em suas diversas perspectivas, sendo extraído o máximo de informação e questões para debate. [...] um tipo de trabalho mais difícil (e, talvez, mais criativo e interessante) é elaboração de atividades especiais, que tanto podem ser desenvolvidas com base na linguagem e dos elementos narrativos do filme, como do cinema como processo social, técnico e econômico (NAPOLITANO, 2008, p. 34).

O gênero textual documentário deve ser explorado em todos os ângulos, como a parte técnica, o conteúdo, as formas de abordagem, a análise do ponto de vista dos produtores, a

linguagem, os discursos, etc. Trata-se de um percurso com muitas possibilidades para a aquisição de habilidades e competências e formação plena do sujeito como leitor, escritor, ouvinte, reflexivo, crítico, ativo e transformador. Nas palavras de Rodrigues (2015),

Acreditar que documentários podem ampliar as possibilidades na formação de professores e possibilitar no espaço escolar diálogos com o mundo, com a diversidade de narrativas e principalmente com a experiência de vislumbrar esse misterioso e encantador universo “do outro” me possibilita repensar e entender o meu tempo e o meu espaço. [...] Professores, alunos e escola estão enfrentando embates potencializados pela tecnologia, de confronto explícito de identidades, gêneros, raças e diversidades. Talvez a experiência “do outro” possibilitada pelas imagens em movimento, possa tornar o espaço escolar mais tolerante, harmonioso e profícuo (RODRIGUES, 2015, p. 28).

Embora o documentário esteja presente no domínio jornalístico, por se destacar em mostrar a verdade, segundo Rodrigues (2015):

Outro aspecto que aproxima jornalismo e documentarismo é o fato de ambos serem vistos como instrumentos de transformação social. Prêmios são oferecidos a jornalistas e documentaristas que conseguem mobilizar a opinião pública, as instituições e as autoridades com suas reportagens de denúncia social (RODRIGUES, 2015, p. 15).

O documentário pode ser uma forma de expressão muito forte, dependendo do modo em que o tema é explorado, pois apresenta um ponto de vista a ser expresso, uma ideologia, fazendo com que a subjetividade seja uma característica de destaque. Pretende-se sempre mostrar a realidade social, mesmo que seja do ponto de vista do outro (RODRIGUES, 2015, p. 13) “O cinema não é simplesmente instrumento de visagem de outros olhares sobre os temas da escola, mas é ele próprio uma experiência sensível que não só educa e informa, como compartilha entre os envolvidos formas outras de sentir e perceber o mundo.” (RODRIGUES, 2015, p. 13). Continua Rodrigues (2015):

Experiências diversas de uso do audiovisual em relações de ensino, aprendizagem e criação em escolas, ONGS, sindicatos, coletivos, escolas livres de cinema, comunidades indígenas, igrejas, presídios, hospitais têm resultado obras surpreendentes e diversificadas. Assim como, ao usar a linguagem escrita pode-se escrever um bilhete para um amigo, uma receita de bolo, um conto, um romance, um artigo científico, uma matéria de jornal, ou uma biografia, com os sons e as imagens não é diferente. O registro de sons e imagens do mundo por si só não pode ser caracterizado em si como documentário, mas não deve ser desprezado como documento. No sentido de que possuem a potência do registro do instante e para que sirva de letra, sílaba ou palavra dessa escritura é necessário estar “criativamente organizado” (RODRIGUES, 2015, p. 48).

O documentário com um olhar mais didático tem muito conteúdo para explorar, desde os temas sociais, que proporcionam reflexões, até a linguagem audiovisual, que trabalha o texto de uma forma mais dinâmica. Sua parte técnica não deixa de ser uma estrutura importante para ensinar aos alunos.

Em 2019, não foi aleatória a escolha do gênero documentário pelo Programa Escrevendo o Futuro, o qual contribui muito para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas de todo país, a Olimpíada de Língua Portuguesa (2019), pela ampla possibilidade didática que esse gênero oferece:

a) a sociedade atualmente, é audiovisual;

Desde o surgimento do cinema, primeiramente, e depois, da televisão, o mundo da vida é o mundo das imagens em movimento. Essa realidade torna-se ainda mais acentuada na contemporaneidade com a produção e o compartilhamento de materiais audiovisuais na *internet*. A geração dos nativos digitais vive com uma câmera de celular na mão registrando tudo o que vê a sua frente e postando esses registros nas redes sociais. Apesar do destaque que a linguagem audiovisual usufrui no mundo da vida, ela não desfruta da mesma atenção no ambiente escolar. Raras são as instituições que desenvolvem atividades sistemáticas voltadas para a educação do olhar e para a produção audiovisual. O trabalho com o documentário na escola permite ao aluno se familiarizar não apenas com o gênero, mas com o funcionamento da linguagem do audiovisual em geral, adquirindo condições de ter uma postura mais crítica a respeito da representação do mundo em imagens em movimento.

b) o letramento escolar é favorecido;

Cabe à escola, mais especificamente ao componente de língua portuguesa, capacitar o aluno a ler e produzir textos dos mais variados tipos (verbais, não verbais e multimodais). Trazer o documentário para sala de aula cumpre esse papel de ampliar o letramento dos estudantes. Por sua abrangência social e cultural, o gênero Documentário propicia o ensino de saberes diversos na aula de língua portuguesa, por exemplo: integração de múltiplas semioses, argumentação, progressão temática, coesão e coerência textual etc. Além disso, como já enfatizado, o documentário pode ser utilizado pedagogicamente em proveito da formação de um posicionamento ético e político diante das imagens.

c) apropriação do conhecimento da linguagem audiovisual;

Como representante da arte cinematográfica, a produção de um documentário segue os preceitos da gramática audiovisual, o que inclui uma série de cuidados com a elaboração de planos, enquadramentos, movimentos de câmera, montagem etc. Um aluno familiarizado com a gramática do cinema estará mais habilitado a conectar os recursos de linguagem utilizados aos seus efeitos de sentido.

d) acesso fácil as tecnologias de produção e edição de vídeos;

Hoje, câmeras digitais de fotografia ou até mesmo câmeras de celulares são capazes de produzir registros audiovisuais de relativa qualidade. Por sua vez, a *internet* dispõe de programas de edição gratuitos e de fácil manuseio. Para completar esse cenário, muitos dos jovens já dominam a tecnologia de captação e edição de imagens. Tudo isso permite um trabalho satisfatório com o audiovisual na escola. E mesmo se as condições técnicas não são ideais, é preciso enfrentar esse desafio para benefício dos estudantes.

e) os preceitos legais estabelecidos para a Educação Básica em prática nas escolas;

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio incluem o cinema como uma das formas artísticas que podem ser lecionadas nas aulas obrigatórias de arte. A Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, por seu turno, obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica de no mínimo 2 horas mensais. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do

trabalho com as práticas de linguagem contemporâneas. Assim, trazer o documentário para a escola vai ao encontro desses preceitos legais. p.6

f) acompanhar do universo cinematográfico;

Nas últimas décadas, é notável o aumento da produção nacional de filmes de não ficção. Muitos são os cineastas, consagrados ou iniciantes, que estão se dedicando à realização de documentários dos mais variados tipos. Há editais de financiamento exclusivos para a realização de filmes desse gênero, como o DOCTV América Latina e o DOCTV Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Há também plataformas on-line e canais de TV dedicados ao gênero, como o Curta Doc. A existência de um festival como o “É tudo verdade”, destinado exclusivamente à exibição de documentários, que em 2018 completou a sua 23ª edição, também comprova o crescimento desse campo. Nos festivais de cinema, seja de nível profissional, seja universitário ou aqueles destinados às produções de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o documentário ocupa também um espaço relevante. Deve-se ressaltar ainda uma ampliação da bibliografia assinada por pesquisadores brasileiros referente ao tema do documentário.

g) como meio de reflexão e transformação social na escola.

As novas tecnologias de informação e comunicação permitiram uma mudança significativa no eixo da produção e disseminação de produtos culturais/midiáticos. Diferentemente da época do reinado da mídia massiva, em que o cidadão comum apenas recebia conteúdos prontos, hoje, ele próprio produz e faz circular as peças audiovisuais que cria. Isso é capaz de provocar uma revolução nos modos de perceber o mundo e, conseqüentemente, nos modos de ser. Por exemplo, se antes eram tão somente as celebridades que apareciam nas telas, atualmente, todos e qualquer um podem ocupá-las. Não é à toa que cresceu a circulação de imagens de negros, índios, quilombolas e outras minorias relegadas por muito tempo a um papel secundário ou mesmo à invisibilidade (MELO; BOMFIM; SOUSA; BARBOSA, 2019, p. 5-6).

Nessa perspectiva, o documentário se destaca como um gênero didático completo, de suma relevância para o ensino-aprendizagem, envolvendo vários aspectos da linguagem nas modalidades da oralidade e da escrita. Além disso, ele dinamiza as aulas de LP, pois traz para a sala de aula outros sons, imagens, cores e realidades de textos audiovisuais, proporcionando o ensino da língua materna com base nos discursos que geram reflexão, ação e transformação. Esta pesquisa tem como base ideológica a capacidade da linguagem para a transformação do indivíduo como ser reflexivo, crítico e transformador.

No próximo capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos relacionados à proposta de intervenção e a sequência de atividades que serão postas em prática, para o trabalho da leitura e da escrita a partir dos gêneros documentário e resenha crítica.

3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa e na Proposta de Intervenção, especificamente. De acordo com a Resolução nº 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, devido ao cenário pandêmico causado pela Covid-19, e a suspensão das aulas presenciais, o conselho do Profeletras aprova os trabalhos de conclusão da 6ª turma que poderão ter caráter propositivo, sem ser aplicadas em sala de aula presencial.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (2001), este tipo de abordagem irá aproximar-se do universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes, estabelecendo uma interação mais expressiva entre os processos e fenômenos em estudo. No que tange aos procedimentos, a pesquisa se adequa à prática da pesquisa-ação, que é a pesquisa qualitativa com interação entre pesquisador e objeto, nesse caso, aluno/professor. Nesse tipo de investigação, os pesquisadores participam do cotidiano dos seus objetos de estudo, como atores inseridos na mesma realidade a fim de compreender e experimentar os mesmos problemas enfrentados pelos que se colocam como objeto de estudo.

Esse trabalho objetiva apresentar uma proposta didática para o trabalho com leitura e escrita em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando os gêneros textuais documentário e resenha crítica. Embora a proposta não tenha sido aplicada, o que impede de fazer uma reflexão a respeito de sua funcionalidade, pretendemos oferecer uma possibilidade de utilização de gêneros pouco explorados em sala de aula.

Como objetivos específicos, temos:

- a) reconhecer os fatores de textualidade: coesão e coerência;
- b) trabalhar as características formais e funcionais do gênero textual documentário;
- c) trabalhar as características formais e funcionais da resenha crítica;
- d) aproximar, na perspectiva sociointeracional, o documentário e a resenha crítica.

Segundo Napolitano (2008, p. 11), trabalhar com cinema em sala de aula, no nosso caso, um documentário “é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, [pois o cinema consegue sintetizar] a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos.” O filme *Pro dia nascer feliz* foi selecionado levando em consideração a faixa etária dos alunos. Para isso, considerou-se as seguintes legislações: Lei nº 11274/2006, PL nº

144/2005, Lei nº 11.114/2005, Parecer CNE/CEB nº 6/2005, Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e Parecer CNE/CEB nº 18/2005.

O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. No seu art. 2º, explicita:

A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: a) Etapa de ensino - Educação Infantil - Creche: Faixa etária - até 3 anos de idade - Pré-escola: Faixa etária - 4 e 5 anos de idade; b) Etapa de ensino - Ensino Fundamental de nove anos - até 14 anos de idade. Anos iniciais - Faixa etária de 6 a 10 anos de idade - duração 5 anos. Anos finais - Faixa etária de 11 a 14 anos de idade - duração 4 anos.

Ou seja, no 9º ano, o aluno deverá estar entre 13 e 14 anos. O filme selecionado aborda

[...] a relação do adolescente com a escola, relatando o cotidiano de diferentes regiões do País: periferia de Pernambuco, de extrema pobreza, outra em situação precária no Rio de Janeiro, uma em São Paulo, expressando a barbárie, uma em estado regular também e uma escola privada com um grupo da elite de estudantes brasileiros, também em São Paulo (CARDOSO; CHERUTI; PONTE, 2012, p. 152).

A escolha da temática se deve por possibilitar entender e discutir “as múltiplas perspectivas de um Brasil diverso na forma de entender, ser e coexistir do jovem, em suas vontades, seus sonhos, seus desejos, suas expressões culturais a partir das premissas sociais.” (CARDOSO; CHERUTI; PONTE, 2012, p. 152).

A pesquisa parte de discussões teóricas e orientações de documentos oficiais para propor um conjunto de atividades de leitura e escrita que têm como finalidade a compreensão do gênero documentário e a produção do gênero resenha digital por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Paulo Freire, de Rio Branco, que está localizada na BR 364 km 02, ramal União, s/n, no bairro Belo Jardim II na capital do Estado do Acre. Trata-se de uma das escolas de Ensino Fundamental das séries finais e Ensino Médio mais antigas da região. Ela atende alunos da periferia, dos seguintes bairros: Belo Jardim I, II e III, Santo Afonso, Rosa Linda, entre outras.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Em relação à proposta de leitura e de produção textual que envolvem os gêneros documentário e resenha crítica, será trabalhada a compreensão textual como foco o documentário. Em relação à produção, o foco incidirá sobre a resenha crítica que será realizada

de forma escrita e audiovisual (resenhas digitais) através de três etapas, que serão avaliadas no caráter processual com o intuito de avaliar o aluno ao longo do desenvolvimento do projeto.

Na Etapa I, será apresentado o gênero documentário, os conceitos de texto, os tipos e gêneros textuais, com base em produções de outros gêneros textuais, como a importância da biografia, da ficha técnica, do mapa conceitual, de aula expositivas, etc., como uma teia, um texto se conecta com outros textos.

Na etapa II, o trabalho será direcionado para a gênero resenha crítica, com a apresentação de suas características funcionais e estruturais, e com a comparação entre resenha crítica e resenha Digital, quando também serão trabalhadas as práticas das produções, as revisões e as avaliações textuais.

Na Etapa III, serão oferecidas oficinas para melhorar o desempenho da oralidade e da expressão corporal. Será o momento de organização e seleção dos espaços e outros detalhes para a gravação das apresentações das resenhas Digitais.

3.2.1 Dados gerais da proposta

Local: Escola Paulo Freire

Série: 9º ano Turma “B” – Ensino Fundamental das séries finais

Número de alunos: 34

Número de aulas: 32 h/a

Recursos: computador, *datashow*, cartolina, pinceis atômicos, celular, caixa de som, papéis coloridos (color set).

3.2.2 Sequências das atividades das propostas de intervenções das etapas

3.3 ETAPA I

I- Objetivos de aprendizagem da primeira etapa de sequência de atividades:

- a) Reconhecer a diversidade de gênero e tipos textuais;
- b) Reconhecer as vozes que enunciam em textos;
- c) Analisar o gênero textual documentário;
- d) Interpretar o gênero textual documentário e sua finalidade comunicativa.
- e) Compreender a finalidade comunicativa dos gêneros mapa conceitual, biografia e ficha técnica;

- f) Produzir gêneros textuais mapa conceitual, biografia e ficha técnica;
- g) Compreender o texto como uma unidade de sentido.

II- Conteúdo

1. Tipos Textuais e Gêneros Textuais;
2. Gêneros textuais documentário, mapa conceitual; biografia;
3. Textos multimodais.

III- Procedimento metodológico

A fim de conceituar o gênero documentário, com o texto, gênero e tipologia textuais, serão incorporados os gêneros mapa conceitual, biografia e ficha técnica, com o objetivo de fazer os alunos compreenderem melhor a funcionalidade dos textos para a aprendizagem, na escolarização, no cotidiano, nas relações sociais mais formais e informais.

1º Momento: Levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero textual documentário e dos tipos e gêneros textuais

A priori a aula será iniciada com a apresentação de um vídeo, para chamar a atenção dos alunos quanto ao gênero documentário e para explicar os tipos gêneros e as tipologias textuais. Cada encontro equivale a uma hora-aula. Após assistirem ao vídeo, os alunos serão instigados a responderem perguntas que os direcionarão ao entendimento desse gênero. Sugerimos a organização das cadeiras em forma de semicírculo, para facilitar a visualização do vídeo e a sociabilização.

Documentário: Alerta



Vídeo Alerta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HbSRANETbzM>

Alerta trata-se de um documentário de curta-metragem (30min) com diversas finalidades, como educacional, artística, informativa, publicitária, etc. Os critérios para sua escolha foram, além do tempo curto, sua temática (realidade de muitas estradas do Brasil), que proporciona informações e espaço para reflexões.

☞ Por meio da oralidade, o professor poderá fazer alguns questionamentos norteadores, como:

- a) Qual o principal assunto do vídeo?
- b) O assunto é importante?
- c) O que vocês acharam do vídeo?
- d) O cenário condiz com o assunto? Por quê? Como é esse cenário? Era real?
- e) Esse problema faz parte da realidade da nossa cidade?
- f) É possível ter noção do nível de escolaridade delas? Por quê?
- g) Na sua opinião, o vídeo mostra atores profissionais ou pessoas comuns?
- h) Qual o som predominante do vídeo? Isso é importante para o objetivo do vídeo?

☞ Vocês acham que esse vídeo pode ser considerado um texto? Por quê?

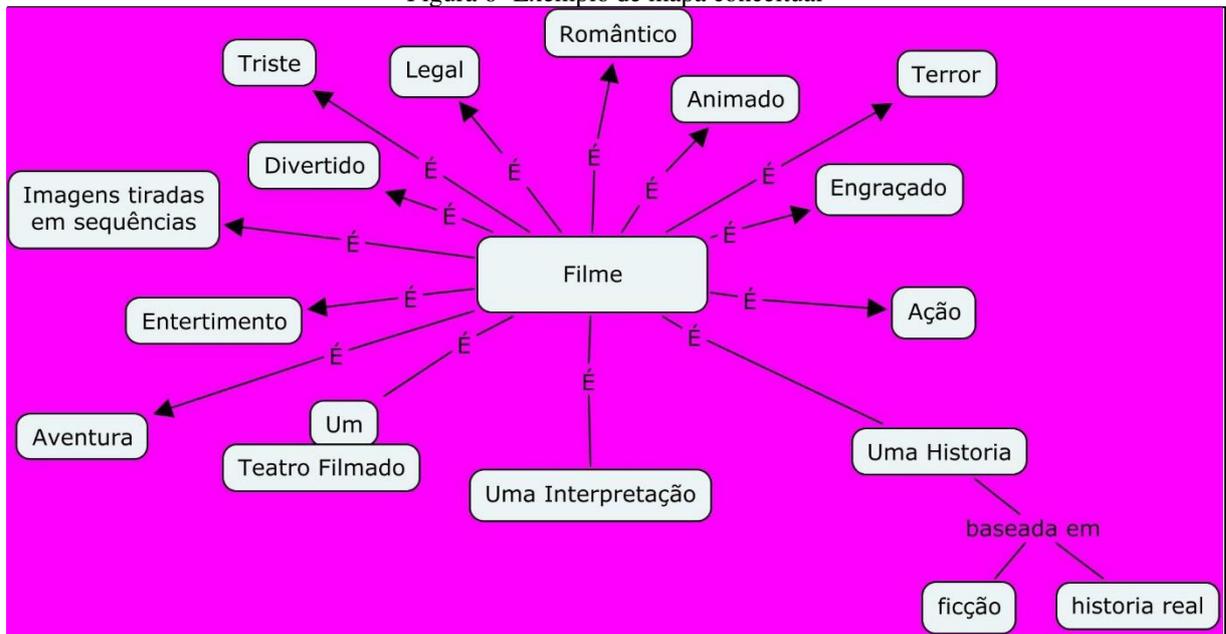
☞ O que é um texto para vocês?

Construção do Mapa Conceitual de *texto*

A partir das respostas dos alunos, o professor montará um mapa conceitual de *texto*, de *tipo* e de *gênero textuais*, com tarjetas fixadas no quadro, para que todos possam visualizar bem esses termos e construir os referidos conceitos. O mapa conceitual será construído com base nas respostas dos alunos, com o direcionamento do professor que fará uma introdução sobre o gênero mapa conceitual, sobre sua finalidade comunicativa, como construir um e sua importância para aprendizagem significativa.

Trata-se de um gênero textual com uma construção estrutural com palavras ou frases interligadas a uma definição de uma palavra ou assunto, como uma espécie de uma teia que explora muito o visual, o que ajuda muito na assimilação do conteúdo. O mapa conceitual é fundamentado teoricamente e, na prática, tem eficácia para a aprendizagem significativa. Ele pode ser construído de forma simples, no caderno, em cartazes, e de forma mais esquematizada, no computador ou em *smartphone* através de aplicativos específicos. Esse gênero textual é muito utilizado principalmente em videoaulas, em redes sociais com a finalidade de facilitar o conceito ou explicação de assuntos diversos. A Figura 6 apresenta um exemplo de mapa conceitual:

Figura 6 -Exemplo de mapa conceitual



Fonte: Google.

2º Momento: Explorar a estrutura do gênero Documentário

Oralmente, o professor fará um resgate de informações sobre o que foi construído na aula anterior, fazendo intervenções de acordo com as possíveis dúvidas dos alunos. A seguinte pergunta deverá ser refeita e, após, as questões abaixo:

🔊 Vocês acham que esse breve vídeo pode ser considerado um texto? Por quê?

1. Vocês costumam assistir a documentários?
2. Em quais mídias vocês assistem a documentário: *YouTube*, canal aberto, outra?
3. Você acha que o documentário é um gênero textual? Explique.
4. Qual tipologia textual é predominante nesse texto?
5. Esse texto não foi produzido com base na escrita, quais os elementos que compõem esse texto?
6. As imagens e os som têm sentido para a compreensão desse texto?
7. O que compreenderam sobre a intenção do produtor?
8. Mesmo sendo um vídeo curto, podemos extrair informações ou algum tipo de reflexão desse documentário?
9. Vocês sabem o que é um documentário?
10. Podemos afirmar que o documentário é uma produção cinematográfica? Por quê?

11. Qual a diferença do documentário para o filme de ficção?
12. Vocês conhecem algum documentário? Quais?
13. Nas premiações de produções cinematográficas, há prêmios para a categoria documentário?
14. Vocês conhecem algum documentário brasileiro que já foi indicado ao Oscar ou que foi premiado?
15. Se vocês fossem produzir um documentário, falaria sobre qual assunto? Por quê?

O professor deverá deixar claro para os alunos que um gênero textual pode apresentar traços de outros tipos textuais. Entre as respostas dos alunos, podem surgir outros tipos textuais como, narrativa, por conta das falas das personagens, porém o que predomina é a intenção comunicativa, o que, no caso desse vídeo, é expor o problema de mobilidade urbana na malha viária de um lugar não definido, porém representa a infraestrutura de má-qualidade em vários lugares do Brasil.

Vale lembrar que a mediação do professor envolvendo todos na sala de aula é essencial para assegurar a aprendizagem de todos, já que há os que são mais tímidos. Um dos objetivos desse momento é levar o aluno à compreensão de texto de forma mais ampla e não a concepção de texto escrito no livro didático, de que todas as aulas das disciplinas são ensinadas com base em textos. É importante que os alunos direcionem seus olhares mais críticos para os discursos em seu meio como parte da compreensão de mundo.

Estrutura do gênero documentário

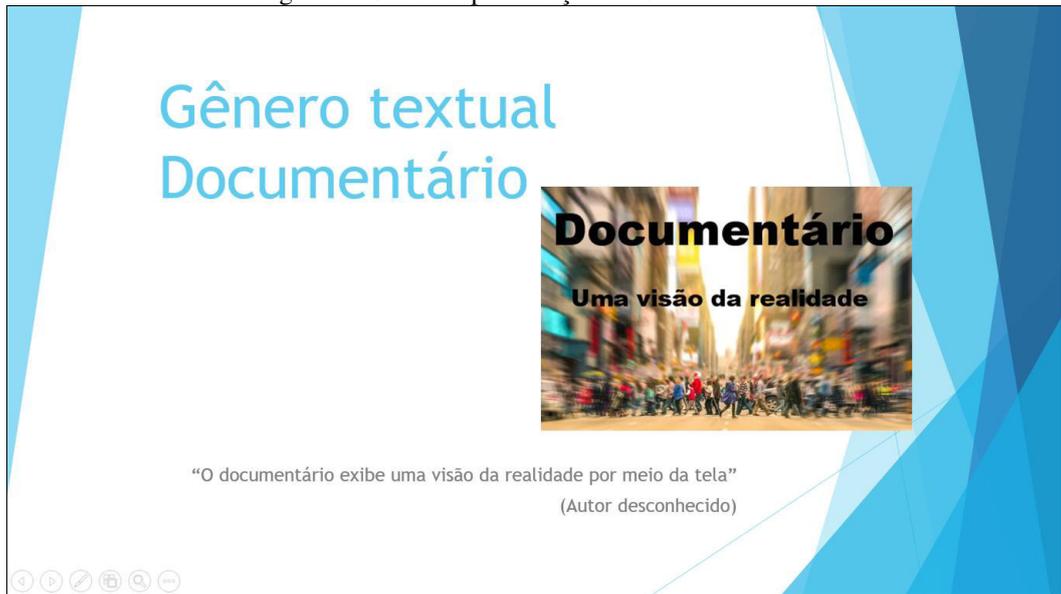
Por se tratar de um texto audiovisual, a estrutura do documentário compõe várias etapas para a produção de um filme. Primeiramente, deve ser escolhido um tema que seja de relevância para o grupo, fazer uma pesquisa profunda sobre o tema que deve ser estudado pelos produtores, para definir os objetivos, elencando o público-alvo para qual o conteúdo será interessante. Após, deverão ser escolhidos o lugar, os personagens, as imagens e os sons. O fundo sonoro é bastante importante para a produção de sentido.

Caso haja discurso direto dos personagens, deve-se preparar esse discurso levando em consideração as típicas marcas da oralidade, como as gírias, as risadas, o choro, as marcas de diálogos, etc. Em relação ao discurso indireto, o narrador precisa buscar a objetividade dos fatos, o que nem sempre é possível. A narração deve respeitar o propósito do texto, levando em

consideração o som, as imagens e o ângulo. Esse último, por sua vez, tem um efeito de produção de sentido muito significativo para a compreensão da mensagem transmitida aos espectadores.

Em seguida, o professor pode explicar as características estruturais deste gênero, apresentando suas técnicas e suas características funcionais, o que pode ser feito através de slides, no modelo de *PowerPoint*. A seguir, serão apresentados os Slides da aula expositiva sobre documentário:

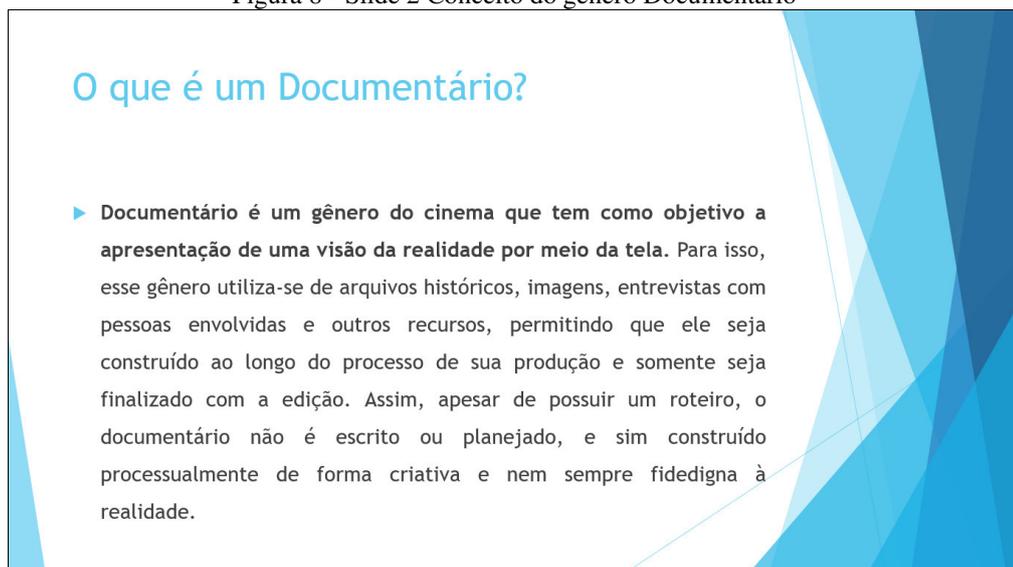
Figura 7 - Slide 1 Apresentação do Gênero Documentário.



Fonte:

Produzido pela autora.

Figura 8 - Slide 2 Conceito do gênero Documentário



Fonte: Produzido pela autora.

Figura 9 - Slide 3 Etapas do Documentário I

A produção de um documentário é constituída de etapas que englobam determinadas atitudes antes, durante e depois das filmagens.

Veja:

- ▶ **Antes das filmagens:**
- ▶ - definir o tema a ser abordado;
- ▶ - estabelecer o público-alvo;
- ▶ - pesquisar sobre o tema escolhido;
- ▶ - elaborar um pré-roteiro, especificando as cenas, depoimentos e relatos necessários;
- ▶ - elaborar contratos e declarações para a concessão de imagens e direitos;
- ▶ - agendar as gravações.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 10 - Slide 4 Etapas do Documentário II

A produção de um documentário é constituída de etapas que englobam determinadas atitudes antes, durante e depois das filmagens. Veja:

- ▶ ⇒ **Durante as filmagens:**
- ▶ - gravar as cenas nos cenários estabelecidos de acordo com o pré-roteiro;
- ▶ - gravar as entrevistas com as pessoas escolhidas;
- ▶ - gravar os depoimentos preestabelecidos;
- ▶ - verificar se as cenas, entrevistas e depoimentos gravados estão de acordo com o pré-roteiro e com o objetivo do documentário;
- ▶ - fazer as gravações que faltam para a construção do documentário.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 11 - Slide 5 Etapas do Documentário III

A produção de um documentário é constituída de etapas que englobam determinadas atitudes **antes, durante e depois das filmagens. Veja:**

- ▶ ⇒ **Durante as filmagens:**
- ▶ - gravar as cenas nos cenários estabelecidos de acordo com o pré-roteiro;
- ▶ - gravar as entrevistas com as pessoas escolhidas;
- ▶ - gravar os depoimentos preestabelecidos;
- ▶ - verificar se as cenas, entrevistas e depoimentos gravados estão de acordo com o pré-roteiro e com o objetivo do documentário;
- ▶ - fazer as gravações que faltam para a construção do documentário.

Fonte: Produzido pela autora.

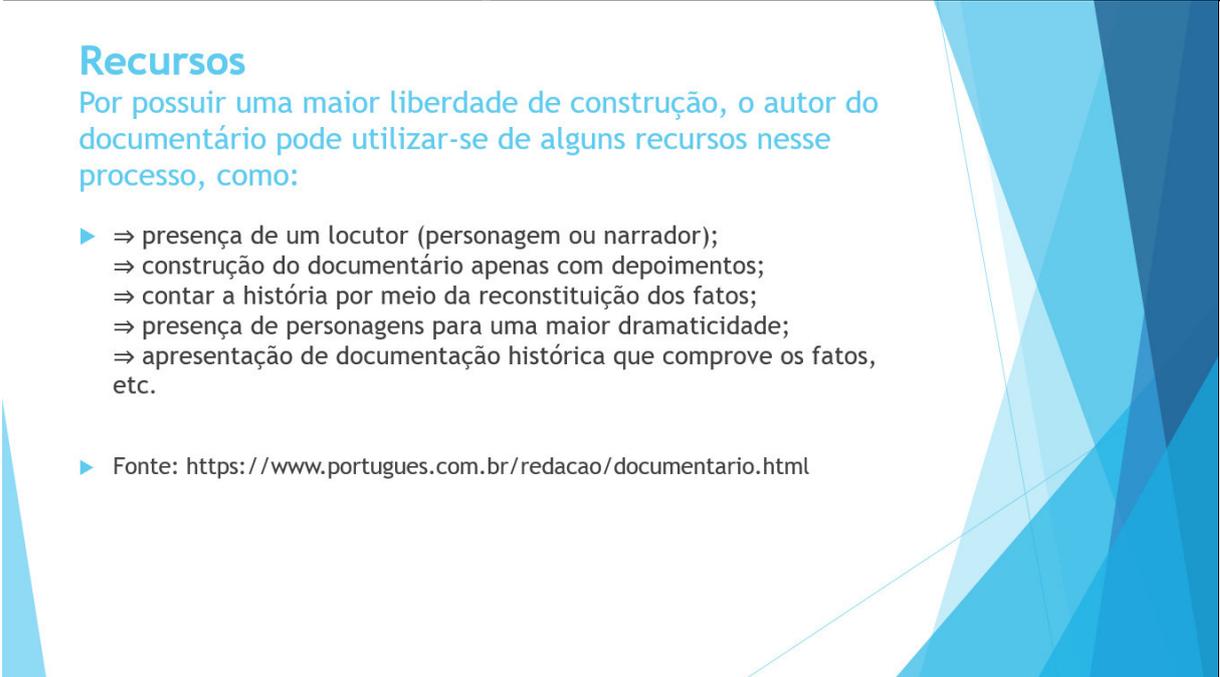
Figura 12 - Slide 6 Etapas do Documentário IV

A produção de um documentário é constituída de etapas que englobam determinadas atitudes **antes, durante e depois das filmagens. Veja:**

- ▶ ⇒ **Após as filmagens:**
- ▶ - edição das gravações com um roteiro da organização do documentário que contenha uma descrição detalhada das informações necessárias, como imagens, falas e créditos;
- ▶ - colocar as imagens que foram citadas ao longo do roteiro de organização;
- ▶ - edição das imagens na sequência estabelecida pelo roteiro de organização;
- ▶ - verificação final.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 13 - Slide 7 Recursos

The slide features a white background with a blue geometric pattern on the right side. The title 'Recursos' is in a bold blue font. Below it, a paragraph explains that documentary authors have more freedom and can use various resources. A bulleted list follows, detailing five specific resources: the presence of a narrator, construction using only testimonies, storytelling through fact reconstruction, use of characters for drama, and historical documentation. A source link is provided at the bottom of the list.

Recursos

Por possuir uma maior liberdade de construção, o autor do documentário pode utilizar-se de alguns recursos nesse processo, como:

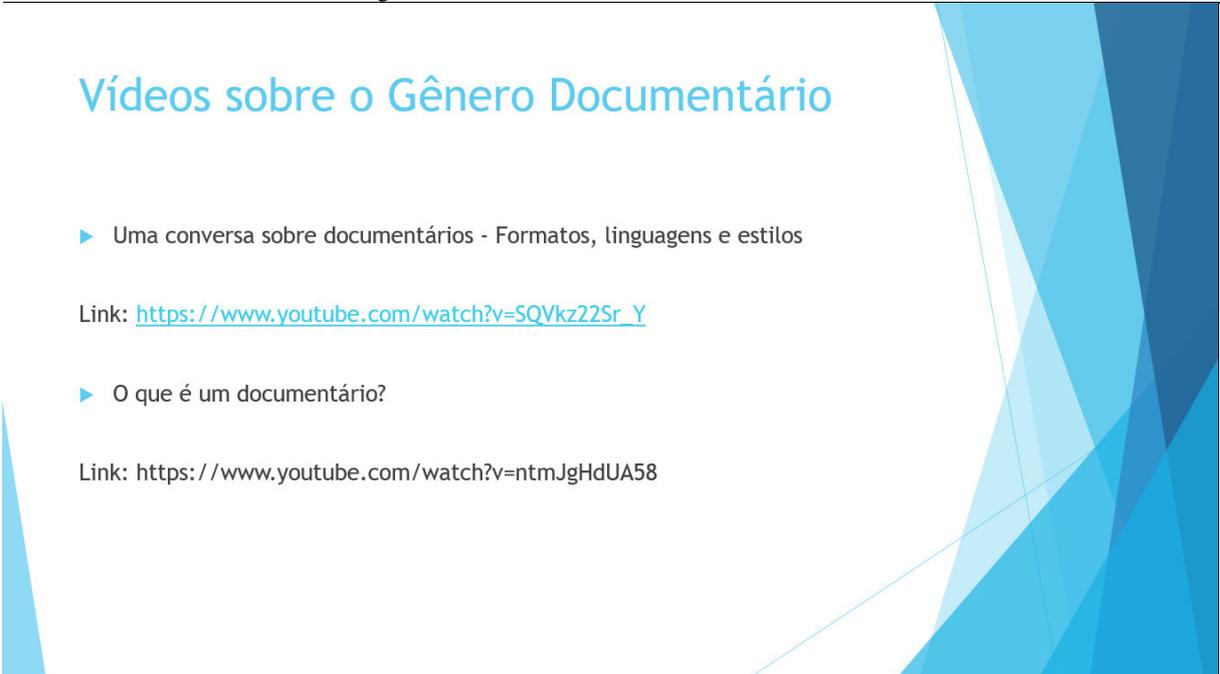
- ▶ ⇒ presença de um locutor (personagem ou narrador);
- ▶ ⇒ construção do documentário apenas com depoimentos;
- ▶ ⇒ contar a história por meio da reconstituição dos fatos;
- ▶ ⇒ presença de personagens para uma maior dramaticidade;
- ▶ ⇒ apresentação de documentação histórica que comprove os fatos, etc.

▶ Fonte: <https://www.portugues.com.br/redacao/documentario.html>

Fonte: Produzido pela autora.

No Slide 7, o professor pode reforçar o conteúdo com um vídeo de especialistas que explica o gênero documentário.

Figura 14 -Slide 8 Vídeos sobre Documentários

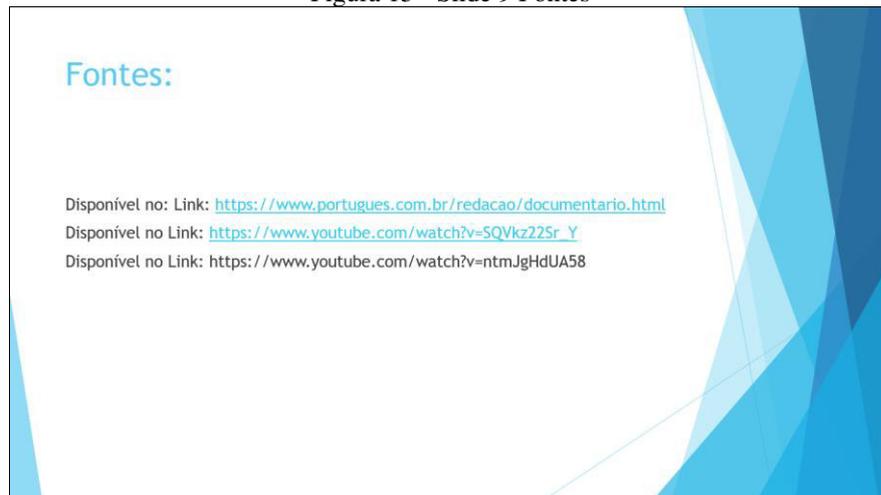
The slide has a white background with a blue geometric pattern on the right. The title 'Vídeos sobre o Gênero Documentário' is in a bold blue font. Two video recommendations are listed, each with a blue play button icon and a link to the YouTube video.

Vídeos sobre o Gênero Documentário

- ▶ Uma conversa sobre documentários - Formatos, linguagens e estilos
Link: https://www.youtube.com/watch?v=SQVzkZ2Sr_Y
- ▶ O que é um documentário?
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ntmJgHdUA58>

Fonte: Produzido pela autora.

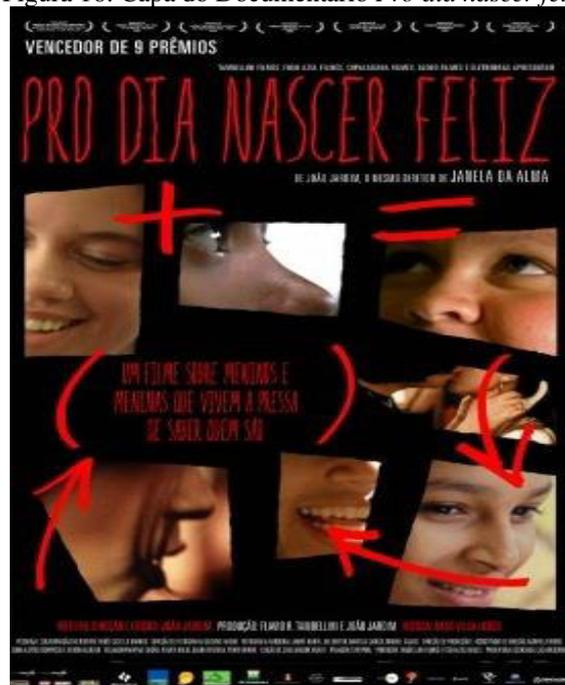
Figura 15 - Slide 9 Fontes



Fonte: Produzido pela autora.

3º Momento: Apresentação da Proposta de Projeto

Inicialmente será apresentada a Proposta do Projeto para os alunos com uma discussão de forma a motivá-los à participação das atividades. É importante que o professor recapitule os assuntos trabalhados do encontro anterior como uma breve revisão. Em seguida, o professor apresentará a capa do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim. É necessário que imagem da capa seja ampla e com boa resolução (Fig. 16). O ideal é que ela seja projetada por um *Datashow* para os alunos observarem com atenção os detalhes.

Figura 16: Capa do Documentário *Pro dia nascer feliz*

Fonte: Wikipédia.

Após apresentar a imagem da capa aos alunos, serão feitas algumas indagações para conduzi-los a explorarem os recursos visuais com a intenção de extrair informações sobre o tema. Além disso, pretende-se fazer com que os alunos compreendam as estratégias para a produção de sentido, escolhidas pela equipe de produção. Cada detalhe é pensado para gerar algum efeito de sentido ligado ao tema principal do documentário, e os textos multimodais são ricos em detalhes com objetivos comunicativos, estéticos, etc. Eis as perguntas que podem ser feitas:

- a) Vendo a imagem, sobre o que vocês acham que o documentário vai tratar? Quais elementos levam vocês a essa conclusão?
- b) Junto com as imagens de rostos, há sinais ligados à matemática. O que esses sinais indicam?
- c) O título do documentário faz referência à letra de uma música. Vocês lembram que música é essa? Quem canta? (Oportunizar aos alunos ouvirem e cantarem a música). Disponível em: <https://www.deezer.com/br/track/16099049?autoplay=true>.
- d) Vocês acham que essa música tem a ver com o assunto do documentário? A escolha foi apropriada para o tema?

Os alunos serão motivados a assistirem ao documentário, e será falado sobre a importância desse gênero textual na escola para reflexão e análise de produção. Por se tratar de um problema comum no Brasil, o tema tem muito a ser explorado com os alunos e com suas experiências, já que se trata de um assunto social, e que sempre são necessários para as reflexões que são base para transformação social, uma vez plantadas e cultivadas na escola para uma colheita produtiva na sociedade.

É interessante harmonizar o ambiente para que os alunos fiquem à vontade, com possibilidade de servir pipoca e uma sala própria para vídeo. Caso não haja uma sala de vídeo, deve-se proporcionar uma sala confortável, podendo, antecipadamente, combinar com os alunos para que tragam almofadas. A sensação de prazer favorece o ensino-aprendizagem, e a neurociência explica que “A emoção interfere no processo de retenção de informação. É preciso motivação para aprender. A atenção é fundamental na aprendizagem. O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida.” (NOVA ESCOLA, 2012).

Documentário:



Vídeo *Pro dia nascer feliz*. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=zKPIJG_rVzQ&t=1072s

O documentário *Pro dia nascer feliz* é marcado por histórias de pessoas incríveis que lidam diretamente com a realidade da desigualdade brasileira nas escolas e mostra jovens sonhadores sem perspectiva de melhoria. Os detalhes, as vozes, as imagens e os personagens da vida real foram selecionados com o propósito de transmitir a diversidade cultural, a desigualdade social, as frustrações, os sonhos e a realidade que assola o país, atingindo o propósito comunicativo de reflexão sobre esse tema.

Na apresentação, o filme já inicia com a voz de uma jovem com uma frase muito forte e, em seguida, aparecem imagens em preto e branco de jovens das décadas anteriores com um narrador com uma entonação forte fazendo vários questionamentos sobre o futuro dos jovens. São apresentadas imagens do município mais pobre à cidade mais rica do Brasil, com realidades opostas, mas com jovens sonhadores que buscam mudanças ou respostas na escola. Após assistirem a esse documentário, aos alunos é passada a tarefa de pesquisarem sobre João Jardim para montarem uma Biografia desse produtor para ser entregue no próximo encontro.

Gênero textual Biografia

É necessário que o professor explique aos alunos sobre a importância do gênero textual Biografia¹ como parte do Projeto no processo de pesquisa e seleção de informações, onde serão coletadas informações relevantes sobre o artista, com data de nascimento, nome completo, local de nascimento, formação, onde estudou, nome dos pais, obras, momentos marcantes, contexto histórico, etc.

Esse gênero textual também faz parte do processo de pesquisa e estudo que ajuda a compreender o ponto de vista do produtor. Os documentários são criados com base no ponto de vista de alguém, e esse idealizador concretiza o seu olhar por uma lente, é dessa forma que suas ideologias são disseminadas através do documentário. Uma das competências gerais da Educação Básica fundamenta a importância de:

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

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”

¹ Embora o gênero textual Biografia não constitua o foco da presente pesquisa, achamos prudente incluí-lo por sua relação e complementaridade com a proposta aqui delineada.

(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 9 -13).

4º Momento: Análise do Documentário *Pro dia nascer feliz*

Os alunos serão agrupados por equipes, e a divisão será aleatória a partir de uma dinâmica em que cada participante pegará um pirulito com uma palavra de encorajamento. Cada palavra estará em papéis com cores diferentes, que formarão cinco equipes conforme a cor do papel. A dinâmica em grupo poderá ser realizada em espaços como o pátio, por exemplo, uma vez que a ideia é deixá-los tranquilos para refletirem e planejarem seus discursos. Os integrantes dos grupos receberão tarjetas com questões que instiguem discussões, quais sejam:

1. A realidade apresentada pode ser observada na realidade de sua cidade?
2. Quais foram as problemáticas sociais apresentadas?
3. Quais as consequências desses modelos de ensino para o futuro dos jovens e da sociedade?
4. Essa realidade precisa mudar? Por quê?
5. Quem poderia solucionar essa situação de ensino?
6. Quais soluções poderiam ser pensadas para resolver as situações apresentadas?
7. Qual o nome do poema-narrador do início do comentário? (Poema Ausência)
8. Quem é o autor do poema? (Vinícius de Moraes)
9. Qual o nome da primeira escola, da cidade e do Estado? (Escola Cel. Souza Melo; Manari; Pernambuco)
10. Como era essa escola? Quais eram as dificuldades enfrentadas? (Problemas financeiros, estrutura precária, danificada, banheiros sem sistema de encanação)
11. Qual era o assunto da aula da professora Fabiana? (História do Frei Caneca)
12. Quais eram as características sociais, físicas e psicológicas da aluna Clécia? Qual sua idade?
13. O que a aluna Clécia relatou sobre a escola? (A importância do estudo, a falta de qualidade da merenda, dos banheiros e a falta de interesse dos alunos)
14. Nessa mesma cidade foi apresentada a história de uma estudante que leu o poema “Ausência”. Qual seu nome? Quantos anos ela tinha? Qual era seu sonho? (Valéria de 16 anos, que sonhava em ser jornalista)
15. O que ela mais gostava de fazer? (Ler e escrever poemas)

16. O que deixava a Valéria desmotivada? (Os professores não acreditavam no seu potencial de escrever textos)
17. Ela estudava na mesma escola que Clécia? (Não, pois em Manari só existia uma escola de Ensino Fundamental)
18. O que Valéria fazia para estudar no Ensino Médio? (Ia para outra cidade, quando tinha transporte). Como ela ia? (Com ônibus cedido pelo Estado)
19. A Escola Inajá oferecia o Ensino Médio profissionalizante de 4 anos. Os alunos gostavam do ensino? (Não.) Por quê? (Faltavam muitos professores)
20. A professora Denise reclamou dos alunos que não queriam participar das aulas. Na sua opinião, por que os alunos não gostavam de assistir às aulas?
21. Qual foi a próxima cidade e escola do documentário? (Duque de Caxias – RJ, Colégio Guadalajara)
22. Qual foi o protagonista desta escola? Alguém lembra o nome dele e como ele agia? (Deivison Dougla, de 16 anos, que estava sendo analisado pelo colegiado e que tinha um comportamento indisciplinado e estava envolvido com problemas de relacionamento com os professores)
23. Do que ele mais gostava? Qual profissão almejava? (Gostava de tocar na banda e desejava seguir carreira militar)
24. Quais os problemas que a escola enfrentava? (Uso de drogas, pois havia uma boca de fumo bem próximo da escola, a indisciplina dos alunos e a falta de professores)
25. A escola Estadual Parque Piratininga II ficava em qual Estado? (São Paulo).
26. Qual era a estrutura da escola, em sua opinião? (Resposta pessoal)
27. A professora Celsa fez alguns desabafos em relação à sua profissão. Quais as dificuldades encontradas pela professora? (Dificuldade de lidar com os problemas emocionais dos alunos, a indisciplina, além da responsabilidade de ensinar o conteúdo)
28. Na sua opinião, a professora apresentou-se como uma boa profissional? (Resposta pessoal)
29. A diretora relatou que a escola tem um bom índice de aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na sua opinião, qual o motivo? (Resposta pessoal)
30. O aluno Ronaldo fez alguns relatos bem críticos sobre a educação brasileira. Quais foram? (Não tem melhora na educação brasileira). Vocês estão de acordo com esse posicionamento? (Resposta pessoal)
31. Qual era a profissão que ele queria? Por quê? (Padre, porque assim ele ajudaria mais as pessoas)

32. Qual o nome da escola localizada em São Paulo, no bairro Alto Pinheiro? Era pública ou privada? (Colégio Santa Cruz, escola privada)
33. Qual foi a diferença dessa escola com as demais apresentadas no documentário que vocês perceberam de início? (Resposta pessoal)
34. Quais as dificuldades que os alunos relataram? (Existia muita cobrança por parte da escola, e era muito difícil para alguns alunos)
35. A Ciça era uma aluna muito dedicada. Ela gostava de estudar? Por quê?
36. Na sua opinião, a Thais era uma aluna relaxada? Por quê? Quais os problemas que ela enfrentava? (Crise existencial e problemas de ansiedade)
37. No final do filme, foram apresentados relatos sobre qual tema? (Violência nas escolas)
38. Qual é o problema em comum em todas as escolas públicas? (A falta de professores, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos)
39. Na sua opinião, esses problemas fazem parte da escola privada? (Resposta pessoal)
40. O que você pesquisou sobre João Jardim ajuda a entender o propósito da produção do documentário? Em que sentido?

No momento seguinte, o professor deverá abrir uma roda de debate para discutir suas posições com a turma inteira, e de forma organizada deixar que falem sobre os temas abordados no documentário. Para a BNCC (2017),

(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 (BRASIL, 2017, p. 181).

Ao final do debate, os alunos deverão anotar em seus cadernos pontos importantes que foram discutidos. Além das anotações, será construído, em uma cartolina, uma ficha técnica do documentário para organizar algumas informações importantes para a posterior produção de uma resenha crítica.

5º Momento: Produção da ficha técnica do Documentário *Pro dia Nascer Feliz*

Neste momento, o professor entregará a estrutura da ficha técnica para os grupos formados no encontro anterior, com um breve esclarecimento das informações essenciais na ficha técnica e a conscientização da importância e a função comunicativa do gênero textual para as pesquisas e os projetos.

Figura 17 -Ficha técnica do filme

Ficha técnica do Filme	
Nome	<i>Pro dia nascer feliz</i>
Ano de lançamento	2005
Ano de produção	2004
Duração	89 minutos
Gênero	Documentário
Música	Dado Villa-Lobos
Direção	João Jardim
Imagem	Gustavo Hadba
Produção	Flávio R. Tambellini
Edição	João Jardim
Roteiro	João Jardim

Fonte: Produzida pela autora.

Além das produções textuais, o envolvimento, a participação e a interação dos alunos serão necessários para fazer a análise do alcance dos objetivos traçados inicialmente na primeira etapa do projeto.

3.4 ETAPA II

I- Objetivos de aprendizagem da segunda etapa de sequências de atividades:

- a) Identificar a resenha crítica como um texto do domínio jornalístico;
- b) Reconhecer uma resenha crítica com base em suas características formais e funcionais;
- c) Analisar o gênero textual resenha crítica e sua finalidade comunicativa;
- d) Produzir uma resenha crítica atendendo aos critérios de textualidade.

II- Conteúdo da etapa II

1. Características estruturais da resenha crítica;
2. Características funcionais da resenha crítica;
3. Diferença entre resumo e resenha crítica;
4. Subjetividade e avaliação

III- Procedimento metodológico

Nessa etapa, o professor deve fazer o levantamento prévio sobre o gênero resenha crítica, para trabalhar a estrutura, sua finalidade comunicativa e características. Em seguida, o professor deve deixar claro o assunto com aulas expositivas e, por fim, deverá ocorrer a prática sobre a produção de uma resenha crítica escrita, com o objetivo de preparar os alunos para a próxima etapa, que é a da produção de uma resenha crítica Audiovisual.

6º Momento: Conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero resenha crítica

O professor deverá apresentar para os alunos a resenha crítica escrita do filme *O Coringa*, através de slides para facilitar a análise do texto, e através de perguntas para saber sobre o conhecimento prévio dos alunos. O primeiro slide apresenta a imagem do personagem principal Coringa, sem mencionar o nome do filme e o gênero resenha (Fig. 18):

Figura 18 - Slide 1 Imagem do personagem Coringa



Na oralidade, o professor perguntará aos alunos sobre a imagem:

1. Essa imagem é familiar para vocês?
2. Quem é o personagem?
3. Alguém já assistiu ao filme *O Coringa*?
4. Quem não assistiu ao filme tem vontade de assistir?
5. Quem assistiu ao filme gostou ou não? Por quê?
6. Assistiram ao filme em casa ou no cinema?
7. Na sua opinião, é melhor assistir a um filme em casa ou no cinema?

Após os questionamentos, os alunos lerão a resenha crítica do filme sem saberem o nome do gênero textual:

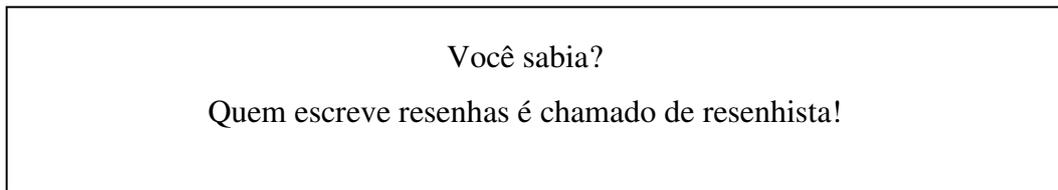
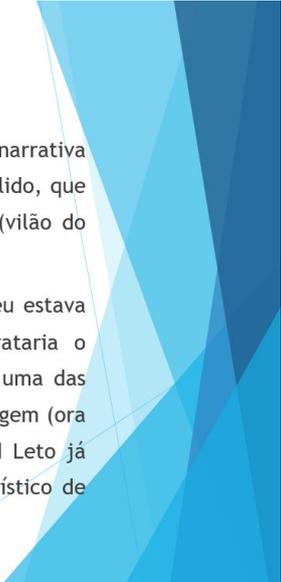


Figura 19 -Slide 2 - Exemplo de Resenha I

Filme "Coringa" - Versão De 2019

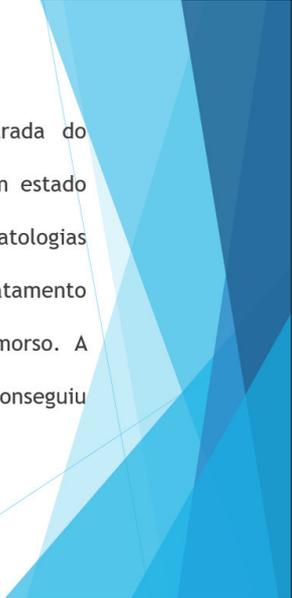
- ▶ A obra dirigida por Todd Phillips é dura, agressiva e sem floreios. A narrativa fala sobre o início da trajetória de Arthur Fleck, um comediante falido, que de um palhaço de rua foi se transformando no perigoso Coringa (vilão do Batman).
- ▶ Já tivemos vários coringas retratados no cinema, por causa disso eu estava bem ansiosa para conferir como o ator Joaquim Phoenix retrataria o personagem. Vale lembrar que Heath Ledger é o responsável por uma das versões mais elogiadas e ficou marcado pela duplicidade do personagem (ora com uma pegada mais cômica ora com uma pegada cruel). Jared Leto já apresentou um Coringa tatuado mais hollywoodiano, bem característico de filmes de ação.



Fonte: Produzido pela autora.

Figura 20 - Slide 3 - Exemplo de Resenha II

- ▶ Por outro lado, Joaquim Phoenix mostrou uma face pouco mostrada do personagem Coringa, colocando o filme - na minha opinião - em um estado transicional entre ação e drama. Nesse filme o Coringa detém patologias de um tratamento adequado + experiências violentas o tornam um criminoso sem remorso. A impulsividade do coringa é algo tão orgânico quanto respirar e o ator conseguiu transmitir esse sentimento muito bem em cada ação que fazia.



Fonte: Produzido pela autora.

Figura 21 - Slide 4 Exemplo de Resenha III

▶ **Destaque:** as duras críticas ao sistema de apoio aos pacientes psiquiátricos e o descaso da sociedade com essas questões. A atuação de Joaquim Phoenix merece um Oscar pelo estado transicional do personagem à medida que a lucidez vai dando espaço à loucura.

▶ Não recomendo ver com crianças pequenas, pois o filme é bem violento. Mas certamente essa obra vale a pena, tanto pela narrativa/atuação, quanto pelas críticas sociais que permeiam o enredo.

▶ Autora: Rafaela Soares

▶ Fonte: <https://www.canaldarafa.com.br> com foco em literatura, viagens, culinária e cinema.

Fonte: Produzido pela autora.

Com o intuito de levar os alunos a perceberem as características sobre o gênero textual da resenha crítica, o professor deverá fazer as seguintes perguntas:

1. Qual o assunto do texto? (O filme *O Coringa*)
2. Quem é a autora (resenhista) do texto? (Rafaela Soares)
3. Pelo interesse de escrever esses tipos de textos, sobre filmes, como vocês imaginam que seja a resenhista?
4. O texto apresenta o ponto de vista de quem? (Ponto de vista da autora)
5. Quem já assistiu ao filme, concorda com o posicionamento da resenhista?
6. Na opinião de vocês, qual é o objetivo deste texto? (Fornecer informações e opinião sobre o filme)
7. Quais as informações que vocês identificaram no texto sobre o filme? (Nome do diretor; do personagem principal; a comparação do personagem Coringa com outros anteriores)
8. A resenhista faz julgamentos referentes ao público infantil? Quais?
9. Vocês concordaram com a opinião da resenhista? Por quê?
10. Alguém tem interesse em ler esses tipos de texto?
11. Que pessoas gostam de ler esses tipos de texto? (Público-alvo: pessoas que têm interesse por filmes ou obras)
12. Na opinião de vocês, quais são os meios de circulação desse texto? (Jornais, sites próprios, blogs, redes sociais)

13. Quando vocês querem assistir a um filme, série ou ler algum livro, é comum procurar informações e opiniões sobre a obra? Onde e com quem vocês buscam informações?

14. Alguém já se sentiu motivado a assistir a um filme, uma série ou ler um livro por causa de indicações?

15. Que gênero textual é esse texto? (Resenha crítica)

Em seguida, nos slides 5 e 6 (Figs. 22 e 23), é interessante mostrar para os alunos um pouco da biografia da escritora. Trata-se de uma jovem estudante de medicina, escritora com livro publicado, blogs e canal no *YouTube*. Essas são formas de encorajar os alunos para a etapa final do projeto de gravar as apresentações, que também poderão ser publicadas em um canal de *YouTube* privado, com acesso restrito.

Figura 22 - Slide 5 Biografia da Resenhista

Um pouco sobre a escritora:

- ▶ Rafaela Soares, mais conhecida no mundo literário como R. Soares, tem 23 anos, é estudante de medicina, escritora, blogueira e *youtuber*. Conhecida por ser multitarefa, Rafa nunca quis que a medicina fosse a única atividade para a qual se dedicasse, então decidiu ir contra a maioria e encheu sua rotina com atividades.
- ▶ Seu primeiro livro, *Sob a Roseira*, foi escrito enquanto ainda fazia o curso preparatório ao vestibular e foi um romance policial muito aceito pelo público; sendo posteriormente traduzido ao inglês. Nos anos seguintes vieram as obras *Clube Hamilton*, *Acima da Justiça*, *Manual do Escritor Iniciante* e *O Mergulho Final*. Paralelamente aos livros, a vontade de ter uma plataforma onde pudesse compartilhar seus gostos e descobertas cresceu, fazendo com que ela administrasse 3 blogs desde 2015.
- ▶ *"Meus primeiros dois blogs foram sobre assuntos que eu adoro: comida e filmes - 'Cinéfilos por Opção' e 'All By Rafa', respectivamente. Depois exclui o blog de cinema e criei outros dois focados em: escrita e viagens. Fiquei administrando 3 blogs por um bom tempo, apesar de ter consciência de que nunca conseguia dar a devida atenção (o plano era ter 2 posts em cada por semana) considerando que eu começava a faculdade de medicina e a ideia de ter um canal germinava na minha mente."*

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 23 - Slide 6 Fotografia da resenhista

Lançamento de seu primeiro livro na Bienal do Livro de São Paulo em 2016

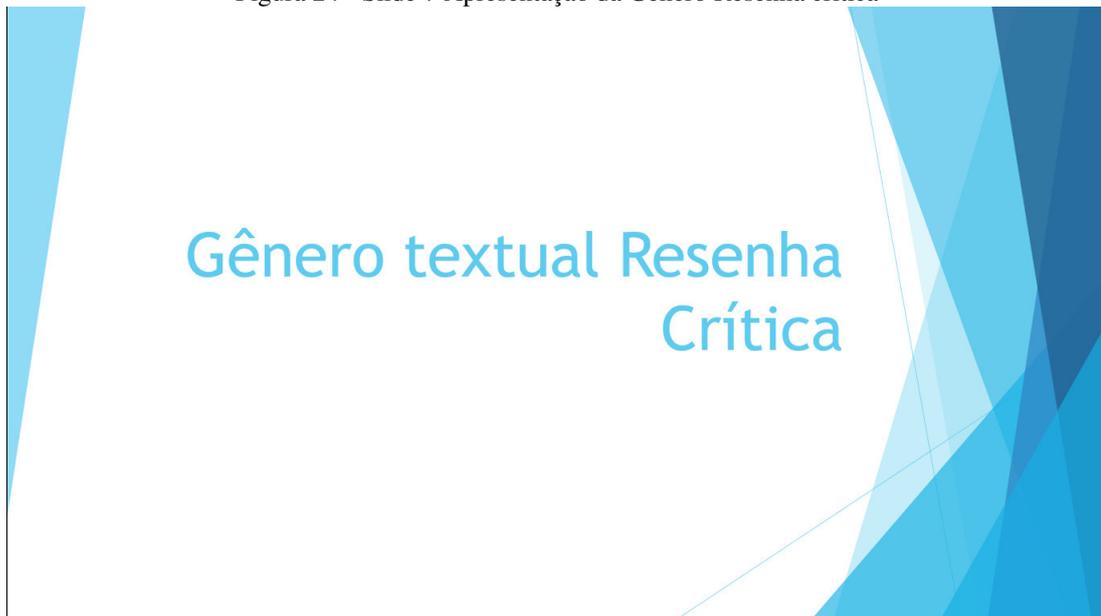


Fonte: Produzido pela autora.

7º Momento: Explicação da estrutura do gênero textual Resenha crítica

A seguir, os slides a seguir servem para mostrar a estrutura desse gênero, sua função comunicativa, seus objetivos, o suporte, as características e a linguagem.

Figura 24 - Slide 7 Apresentação da Gênero Resenha crítica



Fonte: Produzido pela autora.

Figura 25- Slide 8 Conceito do Gênero Resenha crítica

O que é uma Resenha Crítica?



- ▶ A resenha crítica é gênero textual informativo, descritivo e opinativo sobre uma determinada obra, por exemplo: livro, artigo, filme, série, documentário, exposição de artes, peça teatral, apresentação de dança, shows.
- ▶ Nela, o resenhista sintetiza as ideias e expõe suas apreciações, influenciando seus leitores.
- ▶ Assim, a função da resenha crítica é fazer uma **análise interpretativa** da obra expondo considerações pessoais sobre o objeto analisado.
- ▶ Esse texto é muito utilizado no mundo acadêmico, pois eles são lidos pelos pesquisadores para conhecer melhor os aspectos positivos e negativos, expandir a visão sobre o tema explorado e ente
- ▶ Fonte: <https://www.todamateria.com.br/resenha-critica/>

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 26 - Slide 9 Objetividade da Resenha crítica

- ▶ **Objetividade:** Na resenha deve constar aquilo que for estritamente essencial, respeitando a característica principal do gênero, que é a brevidade. Detalhes e subjetividades não são elementos bem-vindos, pois o leitor que busca uma resenha busca também uma análise sintética sobre o assunto.
- ▶ Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/resenha.htm>

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 27 - Slide 10 Como fazer Resenha crítica parte I

Como fazer uma boa resenha crítica: passo a passo



- ▶ **1. Conheça muito bem a obra**
- ▶ Para começar uma resenha crítica é necessário ler/assistir atentamente à obra analisada.
- ▶ Se necessário, pode-se fazer isso mais de uma vez para que nenhuma parte passe despercebida. Assim, se ficou alguma dúvida, não hesite em ler/ver novamente.
- ▶ **2. Faça anotações sobre a obra**
- ▶ Durante a fase inicial, é importante ir fazendo algumas anotações sobre o tema, a estrutura da obra, o autor/autora.
- ▶ Qual o nome da obra?
- ▶ Quem é o autor/autora?
- ▶ Qual a temática explorada pelo autor/autora e sua relevância?
- ▶ Qual a opinião defendida pelo autor/autora?
- ▶ Quando ela foi publicada, lançada ou apresentada?
- ▶ Qual a estrutura e divisão apresentada (partes, capítulos, seções)?
- ▶ A obra faz parte de outras, por exemplo, é uma trilogia?

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 28 - Slide 11 Como fazer Resenha crítica II

- ▶ **3. Pesquise sobre o autor/autora**
- ▶ Para fazer uma resenha crítica é importante saber mais sobre o autor ou autora da obra, por exemplo:
 - ▶ Qual o nome completo do autor/autora?
 - ▶ Qual o local e data de nascimento/morte do autor/autora?
 - ▶ O tema da obra produzida é recorrente em outras obras do mesmo autor/autora?
- ▶ **4. Crie sua opinião sobre a obra**
- ▶ Para produzir sua opinião sobre a obra analisada, responder algumas questões podem ajudar a definir melhor o caminho a ser seguido:
 - ▶ Gostou da obra?
 - ▶ Qual parte foi mais interessante?
 - ▶ Que relações ela pode ter com outras obras?
 - ▶ Quais as principais considerações e apreciações sobre o tema?
 - ▶ Sentiu que teve alguma parte que não ficou muito bem explicada?
 - ▶ Quais as emoções geradas depois de ler/assistir a obra?
- ▶ Fonte: <https://www.todamateria.com.br/resenha-critica/>

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 29 – Slid e 12 Estrutura da Resenha crítica

ESTRUTURA DA RESENHA CRÍTICA:

- ▶ **INTRODUÇÃO:** Inicia com uma breve descrição, exposição do objeto escolhido (peça teatral, filmes, séries, livros, eventos culturais, etc, informações essenciais e objetivas, porém, tem que tomar cuidado para o texto não ficar superficial, como, obra: título, subtítulo (se houver) e ano de publicação; o autor: nome, nacionalidade, data de nascimento e morte, algumas características que o destaque; o tema: o tema central levantado pelo autor da obra e que será apresentado na resenha.
- ▶ **DESENVOLVIMENTO:** É a parte que expõe a opinião do resenhista, argumentos fundamentados em fatos (por isso é importante o resenhista conhecer bem o assunto). A opinião do resenhista é muito importante para a caracterização do texto como gênero textual resenha crítica.
- ▶ **CONCLUSÃO:** É a finalização das ideias, ponto de vista positivo ou negativo do resenhista sobre objeto analisado.

Fonte: Produzido pela autora.

Na Figura 30, encontram-se algumas sugestões de videoaula do *YouTube* que falam sobre o gênero resenha crítica que servem para enriquecer a aula, pois se trata de uma forma diferente para falar do mesmo assunto, aumentando, dessa forma, a probabilidade de alcançar a compreensão do conteúdo.

Figura 30 - Slide 13 Vídeo sobre Resenha crítica

Links de vídeo aula do *YouTube* sobre Resenha:

- ▶ Vídeo aula: <https://www.youtube.com/watch?v=xRwoAeTQUa0>
- ▶ Vídeo aula: <https://www.youtube.com/watch?v=VJxgls2FRQo>



Fonte:

Produzido pela autora.

8º Momento: Apresentação da Resenha em vídeo

Como alunos já conheceram a resenha crítica a partir de um blog, será interessante apresentar outro exemplo de resenhas de filmes em vídeos. Sugere-se apresentar uma resenha do mesmo filme de ficção, para oportunizar aos alunos a fazerem uma análise comparativa entre a resenha escrita em blog e outra resenha em vídeo (Fig. 31):

Figura 31 - Slide 14 Resenha Audiovisual do Filme Coringa

Imagem: Resenha em vídeo do filme Coringa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=y5cB8Usaco0>



Fonte: Produzido pela autora.

Após a apresentação da resenha em vídeo, o professor iniciará um bate-papo com os alunos sobre o vídeo, as estratégias que o apresentador utilizou para falar sobre o filme *O Coringa*, e se o apresentador conseguiu chamar a atenção dos alunos. O bate-papo pode ser mediado por algumas perguntas, a seguir:

1. Vocês gostaram da resenha em vídeo?
2. Quais as diferenças da resenha escrita?
3. O resenhista (apresentador) apresentou seu ponto vista?
4. Ele gostou do filme?
5. Você acha que quem não assistiu ao filme *O Coringa* vai querer assistir após essa apresentação? Por quê?
6. Qual o objetivo do resenhista se caracterizar como palhaço?
7. Ele foi claro na sua apresentação?
8. A linguagem foi compreendida?
9. O que chamou mais atenção no vídeo?
10. Quais pontos positivos e negativos o resenhista apontou sobre o filme?
11. Foi igual ao ponto de vista da escritora da resenha apresentada antes?

Em seguida, o professor deverá solicitar que os alunos apresentem as diferenças e semelhanças entre as resenhas escritas e as resenhas em vídeos, através de cartazes por meios de tópicos. Se possível, slides poderão ser produzidos pelo *PowerPoint*, com a orientação do professor.

9º Momento: Produção da Resenha crítica do Documentário *Pro Dia Nascer Feliz*

Antes de as produções serem realizadas, é importante conscientizar o aluno sobre a forma como eles abordarão o ponto de vista, sem ofender a moral de ninguém, utilizando palavras adequadas à situação comunicativa. Faz-se necessária a reflexão sobre alguns discursos ofensivos que circulam nas redes sociais, considerando os objetivos da BNCC (2017) de diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, para que os alunos se posicionem em relação ao discurso ofensivo e vislumbrem as possibilidades de denúncia, quando for o caso.

Em seguida, os alunos produzirão resenhas escritas sobre o documentário *Pro dia nascer feliz* e as apresentarão ao professor. Nesse processo das produções, o professor pode acompanhar a escrita, fazendo intervenções, com a ajuda de uma ficha avaliativa do texto.

10º Momento: Revisão das produções textuais

Nesse momento, a correção das produções textuais poderá ser feita com a ajuda de uma tabela de critério que será dada aos alunos (ANEXO A) e que poderá ser utilizada em dois momentos: quando o texto estará sendo produzido e quando será feita a efetiva correção do professor. Após as correções dos textos, o professor os devolverá para os alunos com as observações necessárias e, caso precise, haverá oportunidade de refazer o que for indicado.

11º Momento: Reescrita do texto

Os alunos que apresentarem desempenho satisfatório quanto às habilidades de produção textual poderão ser promovidos para monitores de sala para ajudar aos colegas com mais dificuldades e para auxiliar o professor. Os alunos terão a oportunidade de reescreverem aquilo que foi pontuado pelo professor, avaliando a adequação do texto à função comunicativa e às características do gênero.

De acordo com os objetivos da BNCC (2018), o aluno tem que ser capaz de se posicionar 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 a produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

Durante a Etapa II, será possível avaliar os alunos através do desempenho deles na prática das atividades de produções, de revisões das produções e de reescrita das resenhas. Além disso, a interação entre alunos e as participações durante o processo são importantes para a próxima etapa.

3.5 ETAPA III

I- Objetivos de aprendizagem da III Etapa de sequências de atividades:

1) Produzir uma resenha crítica no meio digital, observando sua função comunicativa, os recursos formais e as características do gênero Resenha crítica, veículo de circulação, público-alvo e tema;

2) Perceber os fatores linguísticos que afetam a veiculação e a compreensão das informações a partir da comparação entre textos escrito e oral.

II- Conteúdo da Etapa III

1. Gênero textual Resenha Digital
2. Características funcionais da Resenha Digital;
3. Subjetividade e avaliação.

12º Momento: Adaptação do texto escrito para o texto audiovisual

Na etapa seguinte, os alunos farão a adaptação dos textos para serem gravados e apresentados em sala de aula ou o professor poderá criar um canal privado, no *YouTube*. Serão trabalhados os detalhes da produção, do tipo de linguagem, do comportamento, das expressões corporais, o planejamento das ações e a organização do cenário.

Cada resenha produzida será apresentada para turma, como um ensaio, quando os alunos deverão tomar nota sobre as posturas mais adequadas, a expressão corporal, a dicção e a adequação vocabular. Assim, será notória a importância de uma boa dicção para a leitura fluente e para a comunicação oral.

13º Momento: Oficinas e treinamentos

Para trabalhar alguns aspectos da oralidade e expressões corporais, serão oferecidas oficinas através de vídeos de especialistas, como: oficina de voz; dicas de treinamento de dicção; oficina de expressão corporal, e dicas de como falar em público, explicitadas abaixo:

Oficina de voz: Canal do *YouTube* ÓHQUEMFALA! Comunicação e Oratória. Dicas de treinamento de dicção:

 <https://www.youtube.com/watch?v=1tCV2oxbjbk>

Erros mortais da oralidade:

 <https://www.youtube.com/watch?v=fdnPSBLHjvo>

Após assistir as dicas de como melhorar a oralidade, os alunos farão os exercícios da **oficina de expressão corporal** em casa.

Dicas de como se apresentar em público, de acordo com público-alvo (mais ou menos formal):

 <https://www.youtube.com/watch?v=d44Gc0WQdwQ>

 <https://www.youtube.com/watch?v=R8JpgId1odY>

As oficinas serão para trabalhar algumas habilidades de se comunicar em público, para melhorar suas posturas diante das situações orais comunicativas. Uma sugestão para reforçar a oralidade e a postura é o trabalho interdisciplinar, com outros professores.

14º Momento: Organização para a gravação dos vídeos

As resenhas digitais serão gravadas com a utilização do celular, e a turma deverá montar um estúdio em sala de aula, com materiais simples e de fácil acesso. O ponto mais iluminado da sala deverá ser escolhido para se conseguir a melhor gravação. Espaços barulhentos deverão ser evitados, deverá ser feita a escolha do fundo sonoro e de um aplicativo que edite vídeos, e efeitos poderão ser dados ao vídeo. É importante que, durante o processo do projeto, o professor observe as habilidades dos alunos, como a criatividade, a organização do espaço, a parceria, a participação, a afinidade com o uso da tecnologia, entre outras.

Os vídeos, depois de gravados, deverão ser apresentados em sala de aula. A sugestão é de publicá-los no *Youtube*, no canal privado, somente para ser visto por pessoas autorizadas, como os familiares, alunos e professor, que terão acesso para expor a resenha sobre *Pro Dia Nascer Feliz*.

15º /16º momentos: Gravação dos vídeos

No momento da gravação dos vídeos, é necessário tranquilizar os alunos, principalmente aqueles que apresentam mais nervosismo nas apresentações. Possivelmente, a gravação será realizada em dois momentos, totalizando quatro horas-aulas. Desta forma, o gênero resenha exercerá sua finalidade comunicativa social de fato, já que os alunos se sentirão motivados a produzirem mais textos que serão lidos não apenas pelo professor de LP para obter uma nota, mas por um público-alvo mais amplo, tornando suas produções muito mais significativas. Além disso, durante o processo, será possível o trabalho com diversos gêneros textuais, com temas relevantes para a sociedade, com reflexões e com o desenvolvimento de habilidades linguísticas tanto escrita como oral.

Ao privilegiar a avaliação processual durante todas as etapas do projeto, as tentativas diante de “erros” e “acertos”, as superações, as participações, as práticas e o envolvimento dos

alunos com as aulas são atitudes positivas para o caminho de um ensino-aprendizagem significativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar uma proposta de atividade para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita aos alunos do 9º ano de Ensino Fundamental das séries iniciais, com base nas práticas discursivas atuais e com o uso das tecnologias é um trabalho desafiador, apesar de vivermos uma sociedade que lida diariamente com as práticas discursivas relacionadas aos usos das tecnologias de informações. As escolas públicas não estão equipadas com recursos tecnológicos que favoreçam ao ensino relacionado às práticas digitais. Nesse sentido, no ensino da LP nas escolas com base nos aspectos formais e funcionais dos gêneros textuais é essencial e indispensável que sejam instalados aparelhos nas escolas a fim de serem usadas as Tecnologias de Informação para a efetivação das compreensões e produções textuais.

Devido à falta de interesse por parte dos alunos por conhecimento diversificado de textos e a dificuldade de leitura e interpretação, foi desenvolvida uma Proposta Pedagógica para ajudara solucionar essas problemáticas, e com a intenção de trabalhar a leitura e a produção de textos a partir de gêneros digitais. As discussões e mediações dos professores, as leituras, as reflexões em grupo nas aulas do Profletras e as pesquisas foram fundamentais para a construção da fundamentação teórica e a Proposta baseadas em trabalhos e experiências de pesquisadores que defendem a ideia de que o trabalho de LP deve ser feito com base em textos e aplicados nas práticas comunicativas, uma vez que não há sentido em ensinar língua com base apenas no código. Para que haja interesse dos alunos, é preciso que haja significado para sua prática, quando o sujeito consegue apropriar-se da linguagem como prática social. O que fornece sentido ao ensino da língua é perceber a funcionalidade dos textos.

Infelizmente, devido ao momento de pandemia causado pela Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e a aplicação da Proposta Pedagógica foi suspensa pela Resolução nº 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020. Embora a proposta não tenha sido aplicada, impedindo fazer uma reflexão a respeito de sua funcionalidade, pretendemos oferecer uma possibilidade de utilização de gêneros pouco explorados em sala de aula. A contribuição desta pesquisa é a de sugestões de sequências de atividades utilizando os gêneros textuais documentário e resenha crítica.

A didática foi planejada para contribuir com as aulas de LP, visando o processo de maturação dos alunos do Ensino Fundamental das séries finais, para a leitura e produção de textos com análises mais reflexivas e críticas. A escolha dos gêneros foi dada pela riqueza de recursos a serem explorados.

O gênero documentário oportuniza aos alunos conhecimento sobre outros tipos textuais (biografia, mapa conceitual, ficha técnica, debate, etc.), além do dinamismo do texto audiovisual. Foram abordados temas de cunho social e interessantes para a reflexão da realidade. O primeiro vídeo de curta-metragem apresentado (*Alerta*) trata de uma forma de denúncia social em relação à falta de infraestrutura das rodovias brasileira.

O documentário cinematográfico *Pro dia nascer feliz* apresentou diversidade de informações, com recursos multimodais da capa do documentário até à música, e com uma variedade de gêneros a serem explorados. A análise profunda de um objeto faz parte dos objetivos dessa Proposta que pretende introduzir o estudo das características do gênero resenha crítica para fins de comparação com a resenha Audiovisual e suas produções.

A sequência de atividade desta Proposta Pedagógica foi desenvolvida com base na reflexão da realidade das escolas públicas e nas diretrizes que regem a BNCC (2017), cujo texto destaca a importância do trabalho com gêneros digitais, com as habilidades de leitura, interpretação, reflexão e criticidade. Por meio dessa proposta, esperamos contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental das séries finais, nas aulas de LP e com sugestão de ideia para os professores ensinarem os gêneros digitais para envolver o uso das Tecnologias de Informação, trabalhar as práticas discursivas atuais, trazendo significado para as produções textuais e explorar os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas, o que pode contribuir significativamente para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento do seu senso crítico, formando um cidadão consciente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análises de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia de uma variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Editora Parma Ltda., 2005.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1987.
- BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nos chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. LDB, Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- CARDOSO, R. L.; CHERUTI, L. J. C.; PONTE, M. K. Pro dia nascer feliz: análise do documentário. **Educação, Ciência e Cultura**, Rio Grande Sul, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/629/706>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIAS, L. R. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. Simpósio Internacional de Ensino da Língua Português (SIELP). (Vol. 2, nº 1). Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 **Anais...** Uberlândia, Universidade Federal de Goiás – Campus Avançado de Catalão.
- FEITOSA, L. A. O gênero textual resenha crítica: apropriação e ensino a partir da sequência didática. IV Colóquio de Letras. 1º, 2 e 3 de fevereiro de 2018, Universidade Federal do Pará (UFPA). **Anais...** Campus Universitário do Marajó, Breves. ISSN: 2358-1131, p. 206.

FERREIRA, T. **Sociocognição: uma abordagem relevante para a compreensão dos processos de construção de sentido.** 2009 Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT13/13.3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FERREIRA, E. M. O.; MUNIZ, D. M. S.; OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. Sequência didática, tecnologias e aprendizagem de língua portuguesa na escola de ensino médio. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 717, set./dez. 2018. DOI:<https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.857><http://seer.uece.br/redufo> IS N: 2448-3583.

FORTES, A. **Configurações e atualizações de gêneros em diferentes suportes: uma análise da resenha e da videorresenha de filmes.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2016, p. 26.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, J. W. *et al.* (Orgs.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, A. SOUZA, S. A Linguística Textual sob a perspectiva Sociocognitiva da Linguagem: breve debate. **Revista Linguagem, Educação e Memória**, Mato Grosso do Sul, n. 10, p. 9, junho 2016. Artigos recebidos até 30/04/2016 artigos aprovados até 30/05/2016.

GONÇALVES, C. J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. *In*: NEVES, I. C. B. *et al.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 47-63.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: GONÇALVES, C. J. S. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 9. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

Google. Disponível em: <https://sites.google.com/a/escolazeferino.org/como-fazer-uma-producao-cinematografica/mapa-conceitual>. Acesso em: 2 mar. 2021.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2018.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LINQUIFICADO. Disponível em: <http://linguificado.blogspot.com/2018/01/generos-textuais-definicao-e.html>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The specialist*, São Paulo, v. 17, n. 2, 1996, p. 133-149.

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

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital**. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL) do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 23 a 25 de maio de 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=G%C3%AAneros+Textuais+Emergentes+no+Contexto+da+Tecnologia+Digital.+Texto+da+Confer%C3%AAncia+pronunciada+na+50%C2%AA+&btnG=. Acesso em: 15 maio 2020.

MELO, C. T. V. O Documentário como gênero audiovisual. *Comun. Inf.*, Goiás, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, jan/dez. 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=O+Document%C3%A1rio+como+g%C3%AAnero+audiovisual&btnG=. Acesso em: 6 jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NICHOLS, B. **Introdução ao Documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

MELO, C. T. V.; BOMFIM, A. P.; SOUSA, F. S.; BARBOSA, F. Olhar em movimento: cenas de tantos lugares. **Caderno do professor: orientações para produção do gênero Documentário**. Olimpíada de língua portuguesa. 6. ed. [S./l.], [S./ed.], 2019.

REVISTA NOVA ESCOLA. **BNCC na prática tudo que você precisa saber sobre a Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://bncc.novaescola.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RODRIGUES, C. **Cinema documentário na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2015.

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. *Revista Nova Escola*. Ed. 253, 15 de julho de 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SARDINHA, T. F. R. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL) do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 23 a 25 de maio de 2002. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XV, n. 5, p. 2117, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/176.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, L. **Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual**. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2754>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WEINRICH, Harold. *Le temps*. Paris: Le Seuil, 1973.

WITTKE, Cleide Inês (Org.). **Gêneros textuais: perspectivas teóricas e práticas**. Caderno de Letras, Pelotas, n. 18, p. 001-204, 2012.

Sites Google. Disponível em: <https://sites.google.com/a/escolazeferino.org/como-fazer-uma-producao-cinematografica/mapa-conceitual>. Acesso em: 2 mar. 2021.

Wikipédia. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pro_Dia_Nascer_Feliz_\(document%C3%A1rio\)#/media/Ficheiro:ProDiaNascerFeliz.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pro_Dia_Nascer_Feliz_(document%C3%A1rio)#/media/Ficheiro:ProDiaNascerFeliz.jpg). Acesso em: 15 maio 2020.

ANEXO A - SUGESTÃO DE CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DOS TEXTOS

ADEQUAÇÃO FUNCIONAL	SATISFATÓRIO	NÃO SATISFATÓRIO
Adequação ao gênero.		
Adequação à tipologia.		
Adequação ao objetivo comunicativo.		
Unidade de sentido.		
Progressão de ideias.		
Argumentação.		
ADEQUAÇÃO ESTRUTURAL		
Adequação vocabular.		
Ortografia e acentuação		
Concordância e regência.		
Referenciação lexical.		
Referenciação gramatical.		
Pontuação		
Tempos e modos verbais		