



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SÉRGIO SANTOS DA SILVA

**DA ESCRITA PARA A FALA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UTILIZAÇÃO DO
VÍDEO-RESENHA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**NATAL
2015**

SÉRGIO SANTOS DA SILVA

DA ESCRITA PARA A FALA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UTILIZAÇÃO DO
VÍDEO-RESENHA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este projeto tem como área de concentração: Linguística, Letras e Artes. Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Castilho Ferreira da Costa.

NATAL
2015

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Silva, Sérgio Santos da.

Da escrita para a fala: uma proposta pedagógica de utilização do vídeo-resenha no 9º ano do ensino fundamental / Sérgio Santos da Silva. - 2015.
127f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Natal, RN, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Alessandra Castilho Ferreira da Costa.

1. Produção Textual. 2. Oralidade. 3. Sequência Didática. I. Costa, Alessandra Castilho Ferreira da. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81:003

SÉRGIO SANTOS DA SILVA

DA ESCRITA PARA A FALA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UTILIZAÇÃO DO
VÍDEO-RESENHA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este projeto tem como área de concentração: Linguística, Letras e Artes. Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Castilho Ferreira da Costa.

Aprovado em: 11/12/2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alessandra Castilho Ferreira da Costa.
Orientadora
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues
Examinadora interna
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. Dr. José da Silva Simões
Examinador externo
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Dedico esta dissertação à minha esposa Paula Cristiane, pela paciência durante todo esse período de estudo e trabalho e, sobretudo, à minha filha Maria Clara, que, antes de nascer, acompanhou-me ao longo deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela oportunidade que me deu de concluir mais uma etapa da minha formação acadêmica e profissional.

A minha mãe, Marleide Santos da Silva, pela educação que me deu e, sobretudo, por sempre acreditar em mim, mais do que eu mesmo poderia acreditar.

À minha esposa Paula Cristiane, por sua cumplicidade e companheirismo.

Ao amigo João Andrade, por ter sido, em muitos momentos, um irmão e um pai para mim, transmitindo-me, com palavras e exemplos, os valores que realmente importam na vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter financiado o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da graduação, em especial Maria do Carmo Fernandes Lopes, Antônio Fernandes de Medeiros Junior, Sérgio Eduardo Lima da Silva, Afonso Henrique Fávero, Marcos Falchero Falleiros e Monalisa Bezerra Teixeira, cujas aulas serão sempre fontes de inspiração para mim.

Aos professores da Especialização “Gramática, Texto e Discurso”, concluída em 2013, e aos amigos que fiz nesse curso de pós-graduação no meu retorno à universidade após seis anos da minha colação de grau.

A todos os professores deste Mestrado Profissional, por compartilharem conhecimentos e experiências durante todo o curso, especialmente à minha orientadora, a prof.^a Dr.^a Alessandra Castilho, pela atenção, generosidade, conselhos e orientações valiosas sem os quais não seria possível a conclusão deste trabalho de conclusão de curso.

Agradeço ainda aos meus colegas do Profletras, com os quais dividi minhas dúvidas, angústias e experiências. Agradeço especialmente a Vaneíse Fernandes e Bruna Caballero, que, ao longo desse percurso, ofereceu-me apoio e amizade. Estendo os agradecimentos também à minha turma de graduação, a todos os colegas com os quais pude dividir muitos momentos inesquecíveis.

Não posso deixar fazer um agradecimento especial a Jorge Normando, amigo de todas as horas, que tanto contribuiu para esta pesquisa, cedendo sua turma para a aplicação do projeto de intervenção pedagógica descrito nas páginas a seguir, oferecendo-nos ainda ajuda na condução das aulas e suporte técnico.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o estudo da escrita, e, sobretudo, da oralidade na escola, em específico da oralidade em seu registro formal que, diferente da fala mais espontânea, exige certo grau de planejamento e monitoramento. As práticas aqui descritas envolvem, assim, procedimentos de leitura, produção e refacção de textos escritos, bem como práticas de oralidade e de produção de textos de concepção escrita destinados à oralização. Nesse sentido, o lastro teórico que dá sustentação a essas práticas consiste nas ideias de Marcuschi (2010) sobre escrita, oralidade e a relação de ambas com o meio de produção (fônico/gráfico) e a concepção discursiva (oral/escrita). Além disso, fez-se, neste trabalho, a opção por abordar o gênero resenha crítica, sobretudo pelo fato de, em uma perspectiva histórica, a resenha apresentar uma série de transposições de meio, o que possibilita um trabalho consistente tanto com a escrita quanto com a oralidade. Para abordar a resenha, optou-se pelo método CARS, concebido por Swales (1990), que percebe a organização do texto por meio da noção de unidades retóricas. A análise das unidades retóricas presentes nas resenhas produzidas pelos alunos tomou como base o modelo proposto por Bezerra (2009). Esta dissertação, enfim, trata de uma proposta de intervenção pedagógica, objetivada na aplicação de uma sequência didática, de acordo com o modelo concebido por Lopes-Rossi (2011), cujo produto que se pretendeu alcançar foi a composição de vídeos-resenha, isto é, de resenhas transpostas para um suporte audiovisual.

Palavras-chave: intervenção, produção textual, oralidade, sequência didática

ABSTRACT

This study aims to contribute to the research on writing and, above all, orality in schools, specifically orality in its formal register, which, unlike more spontaneous speech, requires a certain degree of planning and monitoring. The practices described here involve reading, producing, and revising written texts, as well as oral practices and the production of written-conceived texts intended for oralization. In this sense, the theoretical foundation supporting these practices is based on Marcuschi's (2010) ideas on writing, orality, and their relationship with the medium of production (phonic/graphic) and the discursive conception (oral/written). Furthermore, this study chose to address the critical review genre, mainly due to the fact that, from a historical perspective, the review undergoes a series of medium transpositions, allowing for consistent work with both writing and orality. To analyze the review, the CARS method, developed by Swales (1990), was adopted, as it perceives text organization through the notion of rhetorical units. The analysis of the rhetorical units present in the reviews produced by students was based on the model proposed by Bezerra (2009). Finally, this dissertation presents a pedagogical intervention proposal, carried out through the application of a didactic sequence, following the model conceived by Lopes-Rossi (2011), with the intended final product being the creation of video reviews, that is, reviews transposed into an audiovisual format.

Keywords: intervention, textual production, orality, didactic sequence

LISTAS

DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos gêneros no <i>continuum</i> meio-concepção.....	32
Figura 2 – Logo do programa Windows Media Make.....	62
Figura 3 – Tela mostrando comando “Vídeo da Webcam”	63
Figura 4 – Tela mostrando o botão para encerrar a gravação da webcam.....	63
Figura 5 – Tela mostrando comando “Adicionar vídeos e fotos”	64
Figura 6 – Tela mostrando a etapa de seleção do vídeo.....	64
Figura 7 – Tela mostrando arquivo de vídeo gravado pela webcam.....	65
Figura 8 – Tela mostrando recurso de cortar vídeos.....	65
Figura 9 – Tela mostrando recurso de exclusão de segmentos do vídeo.....	66
Figura 10 – Tela mostrando vídeo após corte.....	66
Figura 11 – Tela mostrando recurso de silenciamento de vídeo.....	67
Figura 12 – Tela mostrando recurso de gravar narração.....	67
Figura 13 – Tela mostrando recurso de captura de imagem do filme.....	68
Figura 14 – Tela mostrando opção de salvar imagem do filme.....	68
Figura 15 – Tela mostrando imagem do filme no final do vídeo.....	69
Figura 16 – Tela mostrando imagem do filme sendo movida para o início do vídeo.....	69
Figura 17 – Tela mostrando recurso para criar título da resenha.....	70
Figura 18 – Tela mostrando título da resenha adicionado ao vídeo.....	70
Figura 19 – Tela mostrando título sendo movido para a imagem capturada do filme....	70
Figura 20 – Tela mostrando criação de título do vídeo.....	71
Figura 21 – Tela mostrando título sobreposto à imagem do filme.....	71

DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre os tipos e os gêneros textuais	20
Quadro 2 – O enunciado concreto e o gênero discursivo	22
Quadro 3 – As modalidades escrita e oral nos textos formais.....	26
Quadro 4 – Fala e escrita de acordo com a visão dicotômica estrita.....	29
Quadro 5 – A oposição entre a cultura oral e a cultura letrada.....	29
Quadro 6 – Fala e escrita na perspectiva variacionista.....	30
Quadro 7 – Fala e escrita na perspectiva sociointeracionista	30
Quadro 8 – Distribuição dos gêneros com relação ao meio e à concepção.....	31
Quadro 9 – Módulos e sequências didáticas para produção de gêneros discursivos....	34
Quadro 10 – Fórmulas usadas por vloggers na abertura de vídeos.....	92
Quadro 11 – Comparação entre as versões manuscrita (III) e digitada (IV).....	93
Quadro 12 – Quadro comparativo entre as versões I e IV.....	96
Quadro 13 – Formas de apresentação dos personagens do filme.....	99
Quadro 14 – Reformulação da apresentação dos personagens do filme.....	99
Quadro 15 – Evolução no desenvolvimento da síntese do conflito nas diferentes versões.....	100

Quadro 16 – Evolução na criação do suspense nas diferentes versões da resenha...	101
Quadro 17 – Evolução na avaliação positiva do filme nas diferentes versões da resenha.....	102
Quadro 18 – Evolução na avaliação negativa do filme nas diferentes versões da resenha.....	103
Quadro 19 – Comentário sobre fidelidade ao texto original nas diferentes versões da resenha.....	103

DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Versões da resenha com e sem a subunidade 1.....	91
Gráfico 2 – Versões da resenha com e sem as subunidades 1 e 2.....	92
Gráfico 3 – Gradação das informações da subunidade 1 ao longo das versões.....	95

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Considerações teóricas	16
1.1.1 Conceito de texto	16
1.1.2 Conceito de gênero textual	19
1.1.3 Relação entre sequências e gêneros textuais	21
1.1.4 As sequências textuais: descritiva, narrativa e argumentativa	23
1.1.5 O contínuo de gêneros entre oralidade e escrituralidade	24
1.1.5.1 A anterioridade da fala, o prestígio da escrita, e a importância de ambas	25
1.1.5.2 Perspectivas dicotômicas e não-dicotômicas no tratamento da relação entre fala e escrita	28
1.1.5.3 Distribuição dos gêneros no continuum fala-escrita	30
1.1.6 O gênero resenha crítica e seu espaço no continuum fala-escrita	32
1.1.7 Conceito de sequência didática	32
1.1.7.1 Estrutura de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola	33
1.1.7.2 Características dos módulos e das sequências didáticas, segundo Lopes-Rossi (2003a)	35
1.1.7.3 Observações gerais sobre projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos.....	37
2 METODOLOGIA	38
2.1 Descrição da escola	38
2.2 Descrição da turma	39
2.3 Descrição da sequência didática a ser aplicada	39
2.4 Relato de aplicação	75
3 ANÁLISE DOS DADOS	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de uma década em sala de aula, pudemos acompanhar uma mudança, ainda em andamento, do foco das aulas de língua portuguesa. Se antes a simples menção à aula de Português sugeria imediatamente o ensino da prestigiada norma padrão da língua, hoje essa associação não é mais tão óbvia. Predominou, a partir de meados dos anos 1990, com a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), os quais refletiram os avanços dos estudos sociolinguísticos ocorridos nas duas décadas precedentes, a noção de que o ensino de língua materna não poderia ignorar a realização concreta dessa língua, que, por sua natureza, é “heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007). Nessa perspectiva, o ensino de Português não poderia mais ser visto como mera prescrição de uma norma idealizada, homogênea, estável e distante da língua real falada mesmo pelas pessoas com alto grau de letramento, isto é, os considerados falantes cultos do português brasileiro. Em substituição a essa visão, prevaleceu a ideia de que o papel do professor de Português não é ensinar a norma padrão (embora também deva fazê-lo, haja vista seu prestígio social), mas instrumentalizar o aluno para o exercício pleno da cidadania, o que, em uma sociedade letrada como a nossa, implica “criar as condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1997). Com o propósito de desenvolver essa competência discursiva, que pode ser traduzida, segundo Baltar (2006), pela capacidade de interagir nas diferentes esferas sociais a partir da apropriação dos gêneros textuais, elegeu-se o texto como unidade de ensino, em detrimento da frase. Texto que, de acordo com Koch e Travaglia (1995), é uma unidade linguística concreta que, independentemente de sua extensão, cumpre um propósito comunicativo em dada situação de interação e, que, de acordo com Bakhtin (1992), materializa-se em um gênero discursivo, ou seja, em um tipo relativamente estável de enunciado, com intenção comunicativa, conteúdo temático e estilo específicos.

Mas, se essa nova proposta tornou a aula de Português de hoje, em certa medida, muito diferente da aula que se dava no passado, pelo menos um aspecto pouco mudou: o reduzido espaço dado à oralidade. Assim, seja o objetivo de ensino a transmissão de regras de bom uso da língua (foco do ensino tradicional), seja a proficiência na leitura e na escrita de textos (foco dos novos parâmetros de ensino do Português), a aula de língua materna tem privilegiado o escrito em detrimento do oral. Apesar disso, é

praticamente consensual a necessidade de se ampliar esse espaço dado à oralidade, embora poucos saibam como fazê-lo.

É a partir da constatação da existência de um espaço a ser preenchido no ensino de gêneros orais, em especial os marcados pelo registro formal, que nasceu nosso interesse por desenvolver um projeto na escola que tivesse como finalidade a proposição de práticas de ensino voltadas à produção de textos que, embora planejados e realizados originalmente na modalidade escrita, fossem destinados, desde o início, à concretização na modalidade oral. Trata-se de textos de concepção escrita e de meio de produção oral, de acordo com as categorias abordadas por Marcuschi (2008, 2010), no seu estudo sobre as relações entre a fala e a escrita, o que abordaremos no capítulo 2. Diante dessa constatação, algumas questões se mostraram relevantes para o dimensionamento do problema que enfrentaríamos ao elegermos como objeto de ensino um gênero oral, bem como das estratégias metodológicas que norteariam nossa intervenção pedagógica:

- a) Que gênero textual poderia favorecer uma prática de linguagem com uma oralidade mais formal na escola?
- b) Que gênero poderia envolver os alunos em uma situação real de interação, sendo, portanto, significativo para eles?
- c) Em se tratando de um gênero oral formal, que inadequações seriam mais recorrentes nos textos produzidos pelos alunos?
- d) Identificadas essas inadequações, que progresso(s) poderíamos esperar alcançar por meio de uma intervenção pedagógica pontual?
- e) Por fim, que estratégias seriam as mais eficientes para atingir esse progresso?

Algumas razões nos levaram a optar por trabalhar com o gênero resenha crítica. Em primeiro lugar, trata-se de um gênero formal que, embora mais frequentemente se materialize como um texto escrito, hoje tem ampla circulação na modalidade oral, na forma de vídeos-resenha, veiculados principalmente nas redes sociais e em sites de armazenamento de vídeos, como é o caso do Youtube. O fato de coexistirem a resenha escrita e sua transposição para um texto da modalidade oral favorece o estudo, em sala de aula, das semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita. Em segundo, a resenha crítica, ainda que se trate, em um primeiro momento, de um gênero estranho à realidade dos alunos, uma vez que autores de resenhas são, no geral, especialistas em dada área

da cultura, a atividade da crítica, pelo menos embrionariamente, faz parte da vida dos alunos, especialmente na forma de comentários espontâneos sobre produtos culturais, como livros e filmes. Ademais, a maioria dos vídeos-resenha disponíveis na internet são de não especialistas, no geral jovens e adolescentes interessados em compartilhar suas experiências de leitura. O trabalho com a resenha e o vídeo-resenha, nesse sentido, poderia constituir uma prática significativa de linguagem, uma vez que possibilitaria uma oportunidade para que os alunos consumissem um dado produto cultural e, em um momento posterior, compartilhassem essa experiência, por meio da produção de um texto.

Partimos a campo com a hipótese de que, na produção de gêneros orais, sobretudo os mais informais e espontâneos, o falante tende a não explicitar informações que ele equivocadamente julga ser um conhecimento compartilhado com o ouvinte. No caso da resenha crítica, nossa experiência no uso didático do gênero já nos indicava a possível ausência de algumas unidades retóricas, de acordo com a abordagem de Swales (1990), na composição do texto. Foi essa percepção que norteou a elaboração da proposta de intervenção pedagógica que se tornou o cerne desta pesquisa.

A partir dessas considerações, nosso objetivo geral é

- Aperfeiçoar a competência discursiva do aluno no tocante à produção de um gênero oral formal, a partir da transposição da resenha crítica para um suporte audiovisual.

Nesse sentido, propomos ações que atendam aos seguintes objetivos específicos:

1. Desenvolver a habilidade do aluno de identificar o modo de organização de um texto, por meio da identificação das unidades retóricas presentes em uma resenha crítica, conforme modelo proposto por Bezerra (2009), a partir da abordagem de Swales (1990).
2. Ampliar as possibilidades comunicativas dos alunos a partir da apropriação de recursos tecnológicos de som e imagem disponíveis em computadores.
3. Tornar o aluno consciente do processo que envolve a produção de um texto oral formal, sobretudo em relação ao planejamento.

Esclarecidos os objetivos deste estudo, apresentamos a estrutura desta dissertação:

No capítulo 1, desenvolvemos os fundamentos teóricos que balizaram as ações pedagógicas descritas e analisadas neste trabalho. No capítulo 2, explicitamos a metodologia aplicada no estudo. No capítulo 3, apresentamos a análise dos dados. Nos últimos capítulos, apresentamos uma proposta de intervenção e as conclusões obtidas.

1.1 Considerações teóricas

1.1.1 Conceito de texto

A instauração dos PCN em 1997 rompeu com a tradição de ensino de Português que se limitava à análise das frases, das palavras, dos morfemas e dos fonemas, isto é, de segmentos linguísticos descontextualizados, dissociados do uso real da língua em situações de interação. Em vez de manterem o foco nessa “gramática da frase”, de caráter, no mais das vezes, prescritivo, os PCN apontaram para práticas de letramento capazes de oferecer ao aluno as condições para sua inserção na vida social. Isso ocorreu quando elegeram o texto como objeto de ensino:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997)

Mas o que é essa unidade básica de ensino? Que definição de texto é adotada pelos documentos oficiais e deve servir de parâmetro para o ensino de língua materna? A citação acima permite-nos deduzir que o texto, ao contrário da letra, da sílaba, da palavra e da frase, tem estreita relação com a noção de competência discursiva, e que essa deve ser a questão central do ensino de Português. Mas essa dedução, em vez de esgotar a questão, faz emergir outra: e o que vem a ser competência discursiva? De acordo com Baltar,

“[...] é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a consequente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais”. (BALTAR, 2006)

A definição de Baltar nos auxilia na compreensão do que seja competência discursiva no momento em que a associa à ideia de interação. Ter competência discursiva é ser capaz de interagir socialmente por meio da língua. A interação se dá por meio de “textos empíricos” e esses “circulam nas diversas esferas sociais”. Mas Baltar evoca um outro conceito ligado à competência discursiva e à noção de texto: o de gênero textual. É a partir da apropriação dos gêneros textuais que os textos empíricos são produzidos. Sem entrar ainda na discussão sobre o que é gênero textual, que faremos posteriormente, podemos estabelecer, com base na definição de Baltar, algumas características dos textos:

- a) **Materialidade** – Trata-se de objetos empíricos;
- b) **Unidade** – A materialidade do texto pressupõe sua unidade, ou seja, uma delimitação que torne possível distingui-lo de outros objetos empíricos;
- c) **Produto da interação** – Os textos surgem como resultantes da interação social;
- d) **Circulação social** – Os textos circulam nas diversas esferas sociais;
- e) **Relação com os gêneros textuais** – A produção de textos pressupõe a apropriação dos gêneros textuais.

Se Baltar aborda o texto enquanto manifestação da competência discursiva, Koch e Travaglia trazem uma definição talvez mais didática. Para os autores, texto é

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH e TRAVAGLIA, 1995)

Dessa definição, podemos extrair as seguintes características dos textos, que reafirmam e complementam aquelas deduzidas a partir de Baltar (2006):

- a) **Unidade linguística concreta** – O texto é um objeto linguístico uno, que se materializa pelo meio fônico (perceptível pela audição) ou pelo gráfico (perceptível pela visão). Ou seja, os textos podem ser orais ou escritos.
- b) **Unidade de sentido em uma situação de interação específica** – O sentido do texto não está no próprio texto nem no usuário da língua, mas resulta da interação entre usuários em uma situação comunicativa específica.

- c) **Função comunicativa reconhecível e reconhecida** – Todo texto cumpre uma função comunicativa, e é isso que o usuário tem em vista ao produzir um texto (a função deve ser reconhecível) e ao ler um texto (a função deve ser reconhecida).
- d) **Extensão variável** – Desde que apresente as características anteriores, o texto pode ter qualquer extensão.

Koch (2002) defende que o conceito de texto decorre das concepções de língua e de sujeito e ratifica a característica apontada no tópico b, ao adotar a concepção interacional de língua e de sujeito enquanto um ator social. Para compreender isso, apresentamos uma síntese dessas concepções e do conceito de texto decorrentes dela, conforme apresentados pela autora:

- a) **Língua como representação do pensamento e sujeito como senhor absoluto de suas ações e do seu dizer** – O texto é o produto lógico do pensamento, cabendo ao leitor captar o pensamento e a intenção do autor.
- b) **Língua como código e sujeito como (pre)determinado pelo sistema** – O texto é produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo receptor, bastando, para isso, o conhecimento do código.
- c) **Língua enquanto interação e sujeitos como atores/construtores sociais** – O texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores nele se constroem e são construídos.

A última concepção de texto, adotada por Koch, confere ao interlocutor um papel ativo, pois o sentido do texto deixa de ser algo dado, como ocorre nas concepções a e b, e passa a ser construído na própria atividade interativa. Assim, além do material linguístico, o texto requer, para sua compreensão, os saberes dos interlocutores, conforme a autora esclarece:

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto –, a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2002 – grifos da autora).

A noção de texto fica ainda mais completa em Marcuschi (2008), que, preocupado em delimitar o objeto de estudo da linguística textual, adota a definição de Beaugrande (1997), segundo a qual o texto é mais que um artefato linguístico, reduzido ao seu aspecto formal, mas um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Ou seja, de acordo com essa abordagem, que Marcuschi denomina de sociointerativa, a análise textual não prescinde da sintaxe, da morfologia e da fonologia, mas não se reduz a esses aspectos estritamente linguísticos. Além desses, faz-se necessário um olhar para os processos enunciativos, isto é, a relação dos interlocutores entre si e com a situação discursiva.

Nesta dissertação, ao tratarmos de texto, estamos seguindo a linha teórica defendida por Koch e Travaglia (1995), Koch (2002) Beaugrande (1997) e Marcuschi (2008).

1.1.2 Conceito de gênero textual

Conforme vimos na conceituação de competência discursiva, segundo Baltar (2006), a apropriação dos gêneros textuais é condição para a produção de textos. Mas o que seriam gêneros textuais? Marcuschi (2010), ao propor um conceito de gênero textual, inicialmente procura estabelecer uma distinção entre gênero e tipos textuais. Enquanto estes abarcariam um número limitado de categorias (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), correspondendo à noção de sequências linguísticas e não textos empíricos propriamente, aqueles se refeririam a “*textos materializados*, que encontramos em nossa vida diária, que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23 – grifos do autor). O autor apresenta o seguinte quadro sinótico para dar mais visibilidade às diferenças entre os tipos e os gêneros textuais:

Quadro 1 - Diferenças entre os tipos e os gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Não obstante o quadro coloque em relevo a discussão sobre a relação entre tipos e gêneros textuais, dedicar-nos-emos, no primeiro momento, a tornar mais explícito o conceito de gênero em Marcuschi (2010), a partir das características apontadas por ele como distintivas na comparação com os tipos textuais. No subcapítulo seguinte, trataremos com mais profundidade das sequências textuais propriamente e suas implicações quanto à noção de gênero. Dito isso, podemos afirmar que os exemplos de gêneros arrolados pelo autor (telefonema, sermão, carta comercial, etc.), bem como as características a eles atribuídos no quadro, deixam claro que, para o autor, os gêneros textuais são textos

- a) materializados, fônica ou graficamente, presentes em situações de interação no dia a dia.
- b) caracterizados por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.
- c) ligados a determinados domínios discursivos, que, segundo Marchuschi (2010), são esferas ou instâncias de produção discursiva ou de atividade humana, que “propiciam o surgimento de discursos bastante específicos”, como o jurídico, o jornalístico e o religioso.

Essa caracterização é resumida pelo autor, no seguinte fragmento, em que estabelece uma distinção entre tipo, gênero e domínio discursivo:

Assim, para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação *prática*, *circulação sócio-histórica*, *funcionalidade*, *conteúdo temático* e *composicionalidade*, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. (MARCUSCHI, 2010 – grifos do autor)

Não há dúvida de que a conceituação de gênero em Marcuschi dialoga com as ideias de Bakhtin (1992), para quem os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ligados a cada esfera de utilização da língua, identificados a partir do conteúdo temático, do estilo, e da construção composicional.

Nesta dissertação, adotamos a concepção de gênero da linguística de texto, a partir da abordagem de Marcuschi (2010).

1.1.3 Relação entre sequências e gêneros textuais

O quadro 1, cujo propósito é demarcar fronteiras entre os tipos e os gêneros textuais, também sugere a existência de uma relação entre esses dois conceitos. Se Marcuschi demonstra preocupação em estabelecer uma distinção clara entre os dois, Bonini (2005) assinala que o conceito de sequência textual de Adam (1990)¹ foi incorporado aos PCN e “tem sido considerado um valioso ponto de reflexão no quadro de várias teorias de gêneros”. De acordo com o autor, as sequências de Adam (narração, descrição, explicação, argumentação e diálogo) são erigidas a partir de alguns conceitos-chave, como o de gênero e enunciado em Bakhtin (1929, 1953).

Bonini (2005) retoma, então, resumidamente, esses dois conceitos propostos por Bakhtin (1953), os quais Adam associará à sua noção de sequências textuais. Apresentamo-los no quadro abaixo:

Quadro 2 – O enunciado concreto e o gênero discursivo

Enunciado	Gêneros
“Unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro”.	“Tipos relativamente estáveis de enunciados.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

A partir desses conceitos, é possível destacar o aspecto dialógico contido na noção de enunciado (“alternância dos sujeitos falantes”) e a dimensão social contida na ideia de gênero (sua relativa estabilidade aponta para as instâncias sociais nas quais são gerados). É justamente nessa ideia de estabilidade dos gêneros que Adam apoia sua teoria de sequências textuais. Adam se vale ainda da noção bakhtiniana de categorização dos gêneros em primários (tipos simples de enunciados, como o diálogo e a carta) e secundários (tipos complexos, que incorporam os primários, como o romance e a peça de teatro). De acordo com Bonini, Adam concebe os gêneros primários como sequências textuais, conforme deixa claro:

Os gêneros primários são concebidos, então, como sequências textuais, ou seja, como componentes textuais (compostos por proposições relativamente estáveis e maleáveis), que atravessam os gêneros secundários. (BONINI, 2005)

Bonini destaca ainda a relação que Adam estabelece entre gênero e sequência textual, para quem a sequência serve de parâmetro classificatório para o gênero:

Nesse caso, para Adam, os gêneros e seus exemplares são dispostos em categorias pelos traços que compartilham com as sequências (os protótipos). Gêneros como o romance, o conto, o laudo de acidente e a notícia comporiam a categoria dos gêneros narrativos, pois seriam atravessados pela sequência narrativa. (BONINI, 2005)

É possível percebermos pontos de convergência e de divergência na forma como Marcuschi e Adam encaram a relação entre tipo/sequência textual e gênero. Isso fica claro na seguinte observação que Marcuschi faz:

Em geral, a expressão “tipo de texto”, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas um

gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. [...] É evidente que em todos esses gêneros também se estão realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. (MARCUSCHI, 2010)

Diferentemente de Adam (1990), que focou em sua teoria o aspecto de estabilidade dos gêneros, Marcuschi (2011) pôs em relevo sua dinamicidade, situacionalidade, historicidade e plasticidade. Isso não significa que o autor não reconheça que os gêneros têm uma identidade consubstanciada em certa estrutura linguística, que limita nossa ação na escrita, antes entende que os gêneros devem ser pensados como entidades dinâmicas e não como “**modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18 – grifos do autor).

1.1.4 As sequências textuais: descritiva, narrativa e argumentativa.

Se as sequências textuais atravessam os gêneros, e, ao mesmo tempo, representam uma estrutura linguística que limita nossas ações na escrita, é fundamental, para nos apropriarmos do gênero resenha crítica, a compreensão, entre as sequências textuais abordadas por Adam (2008), daquelas que especificamente atravessam e limitam esse gênero. A sequência descritiva, de acordo com Adam (1984), a descrição consiste em um processo de enumeração e expansão. Diferente da narração, que desenvolve a competência sintática, a descrição desenvolve a competência lexical do descritor. O tipo textual descritivo ou sequência descritiva consiste na caracterização de situações, qualificando pessoas, objetos ou lugares.

Segundo Mônica Cavalcante (2012), a sequência descritiva apresenta as seguintes fases: ancoragem (tema da descrição), aspectualização (enumeração dos diversos aspectos do tema), relacionamento (comparações ou metáforas) e reformulação (retomada do tema).

Outra sequência que atravessa o gênero resenha crítica é a sequência narrativa. Para Cavalcante (2012), tal sequência é caracterizada pela presença de um enredo contado por meio de um narrador, ou seja, é uma sequência de ações, envolvendo

personagens num aspecto e num tempo, cujo objetivo é relatar fatos ou acontecimentos, sejam reais ou fictícios.

No texto narrativo, há sempre progressão temporal e mudança de estado. Os verbos estão geralmente no pretérito perfeito ou presente do indicativo. De acordo com Cavalcante (2012), a sequência narrativa é constituída por sete fases: Situação Inicial: estágio inicial de equilíbrio, que é modificado por uma situação de conflito ou tensão; complicação: fase marcada por momento de perturbação e de criação de tensão; ações: fase de encadeamento de acontecimentos que aumentam a tensão; resolução: momento de redução efetiva da tensão para o desencadeamento; situação final: novo estado de equilíbrio; avaliação: comentário relativo ao desenvolvimento da história; moral: momento de explicação da significação global atribuída à história. Além disso, a narração é constituída, ainda por alguns elementos básicos: personagens, narrador, localização temporal e espacial. São textos narrativos: Poemas, contos, novelas, fábulas, romances, notícias, atas, etc.

Por fim, temos a sequência argumentativa cuja característica principal é uma defesa, na maioria das vezes explícita, de um ponto de vista (tese) a partir da discussão da problemática em questão amparando-se em argumentos encadeados ou fatos que subsidiam a ideia defendida. Segundo Cavalcante (2012), a sequência argumentativa apresenta quatro fases: tese inicial ou premissas; argumentos; contra-argumentos e conclusão.

1.1.5 O contínuo de gêneros entre oralidade e escrituralidade.

Conforme vimos anteriormente, embora não se reduza ao aspecto formal, o conceito de gêneros textuais remete a textos empíricos, isto é, que apresentam uma materialidade sonora ou gráfica. Assim, é possível depreender que, em uma perspectiva de ensino que tenha o texto como unidade básica, e conseqüentemente, também o gênero textual, que é a forma como o texto se materializa, tenha de haver espaço não só para os gêneros de realização gráfica, como também para os de realização sonora. Trataremos especificamente sobre a relação entre gêneros e ensino nos tópicos a seguir.

1.1.5.1 A anterioridade da fala, o prestígio da escrita, e a importância de ambas

Para dimensionar a importância da fala e da escrita na sociedade, Marcuschi (2010) faz uma breve revisão da história dessas duas modalidades de uso da língua, bem como aborda seu papel na sociedade atual. O autor parte da constatação de que a fala é historicamente anterior à escrita, para afirmar que “isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária”. (Marcuschi, 2010, p. 17). Da mesma forma, embora vivamos em uma sociedade em que a escrita tenha se tornado indispensável, “chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”, isso não ocorreu devido a virtudes que lhe sejam imanentes. A verdadeira questão na relação entre fala e escrita, para Marcuschi, é a compreensão das práticas sociais ligadas ao uso da língua em qualquer uma das modalidades:

[...] mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramento como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. (MARCUSCHI, 2010, p. 18)

Para compreender essas práticas sociais, Marcuschi lança mão do conceito de domínio discursivo, já visto neste trabalho no subtópico 1.1.1. Reiterando o que afirmamos anteriormente, parece-nos útil apontar a própria correspondência que o autor faz entre a sua noção de domínio discursivo e as “esferas da atividade humana” de Bakhtin (Marcuschi, 2008, p. 155). Nesse sentido, cada um desses domínios ou esferas seriam responsáveis por produzir “modelos de ação comunicativa”, “estratégias de compreensão”, “formas de ação, reflexão e avaliação social” determinantes dos formatos textuais e da estabilidade dos gêneros. Desse modo, é possível afirmar que

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não será a mesma. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros. (MARCUSCHI, 2008, p. 194)

O quadro abaixo corresponde a uma tentativa de Marcuschi de distribuir os gêneros orais e escritos em seus respectivos domínios discursivos. Para esta dissertação, essa distribuição é interessante no sentido em que sugere a superação de algumas dicotomias entre fala e escrita, que apontam, por exemplo, para a informalidade da fala em contraposição à formalidade da escrita; a espontaneidade da fala em oposição ao planejamento da escrita, etc.

Quadro 3 – As modalidades escrita e oral nos textos formais

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES		
DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo

Religioso	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico;
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão

Fonte: Marcuschi (2008)

Ao fazer esse breve inventário, Marcuschi (2008) acaba por tornar ilegítimas as abordagens da relação entre fala e escrita pautadas por analogias entre gêneros de domínios discursivos bem distintos. Seria ilegítimo, por exemplo, estabelecer distinções entre fala e escrita a partir da comparação entre um artigo científico e uma conversação espontânea. É esse tipo de procedimento, afinal, o responsável pelo estabelecimento das dicotomias estritas entre essas duas modalidades de uso da língua.

1.1.5.2 Perspectivas dicotômicas e não-dicotômicas no tratamento da relação entre fala e escrita

Koch (2012) assinala uma distinção fundamental entre o texto escrito e o falado: a forma como se realiza a coprodução entre interlocutores: no texto escrito, essa relação dialógica ocorre indireta e virtualmente, uma vez que há naturalmente um distanciamento entre o escritor e o leitor (para quem ele escreve), de modo que esse não participa ativamente da produção do texto, embora o escritor leve em consideração suas prováveis respostas e reações. Outra característica do texto escrito é o maior tempo para o planejamento e a revisão, uma vez que o contexto de produção e o de recepção não são coincidentes. No texto falado, por sua vez, ocorre um processo de coautoria, haja vista os interlocutores estarem presentes. Nesse caso, há um menor tempo para o planejamento, constituindo-se também o texto o seu próprio rascunho. O texto falado apresenta ainda marcas de uma produção conjunta.

Mas se Koch (2012) distingue fala de escrita, apresentando-as como duas distintas modalidades da língua, a autora rejeita a visão dicotômica, que estabelece uma separação radical entre ambas:

Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. (KOCH, 2012, p.14)

Koch tem como referência os estudos de Marcuschi (2010) sobre a relação entre fala e a escrita. Para compreendermos o tratamento que ambas têm recebido na escola, Marcuschi procede com uma revisão das perspectivas teóricas disponíveis quanto a essa questão, que resumimos a seguir:

a) **Dicotomias estritas:** análise voltada para o código e para a imanência do fato linguístico. Originou o prescritivismo de uma norma padrão, geralmente associada à escrita. Nessa perspectiva, a fala e a escrita apresentam as seguintes propriedades, representadas no quadro:

Quadro 4 – Fala e escrita de acordo com a visão dicotômica estrita.

fala	<i>versus</i>	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2010)

- b) **Visão culturalista:** análise de cunho cognitivo, antropológico ou social, cuja preocupação é “identificar as mudanças operadas nas sociedades em que se introduziu o sistema da escrita”. Não se trata de uma abordagem linguística. Essa visão estabelece a seguinte oposição entre cultura oral e cultura letrada:

Quadro 5 – A oposição entre a cultura oral e a cultura letrada.

cultura oral	<i>versus</i>	cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Fonte: Marcuschi (2010)

- c) **Perspectiva variacionista:** análise do papel da escrita e da fala a partir de processos educacionais. Propõe o trabalho com a variação em contextos de ensino. Essa perspectiva não faz distinção entre fala e escrita, conforme é perceptível no quadro abaixo:

Quadro 6 – Fala e escrita na perspectiva variacionista

fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedades não padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não padrão

Fonte: Marcuschi (2010)

- d) **Visão sociointeracionista:** tratamento das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica. De acordo com essa visão, a língua é percebida como fenômeno interativo e dinâmico e não há distinção entre fala e escrita:

Quadro 7 – Fala e escrita na perspectiva sociointeracionista

fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2010)

1.1.5.3 Distribuição dos gêneros no *continuum* fala-escrita

Para compreender de que forma os gêneros estão distribuídos, na perspectiva de Marcuschi (2010), é necessário a assimilação de dois conceitos:

- a) meio
- b) concepção

Meio seria o modo de recepção do texto, representado pela oposição sonoro x gráfico (Marcuschi, 2008). Nesse caso, uma conversa espontânea e um noticiário de TV exemplificam gêneros realizados no meio sonoro; enquanto que o texto científico e a

entrevista publicada em uma revista de circulação representam gêneros realizados pelo meio gráfico.

Concepção seria as condições de produção, representada pela oposição oral x escrito. A esse respeito, é válido assinalar o seguinte esclarecimento de Marcuschi:

Uma observação terminológica deve ser feita para evitar mal-entendidos a respeito do que se tem em mente com as expressões “*concepção oral*” e “*concepção escrita*”. Não se trata de postular que o texto é concebido oralmente ou concebido por escrito sob o ponto de vista cognitivo, mas que a forma original de sua produção é escrita ou oral. Assim, a expressão “concepção” aponta para a natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado. (MARCUSCHI, 2008, p.192)

Assim, um gênero de meio sonoro pode apresentar uma concepção escrita, como é o caso do noticiário de TV, que, embora se realize oralmente, corresponde à leitura feita pelo apresentador do telejornal de um texto escrito no teleprompter. Do mesmo modo, um gênero de meio gráfico pode ter uma concepção oral. Exemplo disso é a entrevista publicada em uma revista de grande circulação. Normalmente, o texto escrito originou-se de um texto oral, isto é, de uma entrevista feita em uma interação face a face. No quadro abaixo, Marcuschi sintetiza essa distribuição dos referidos gêneros em relação ao meio e à concepção:

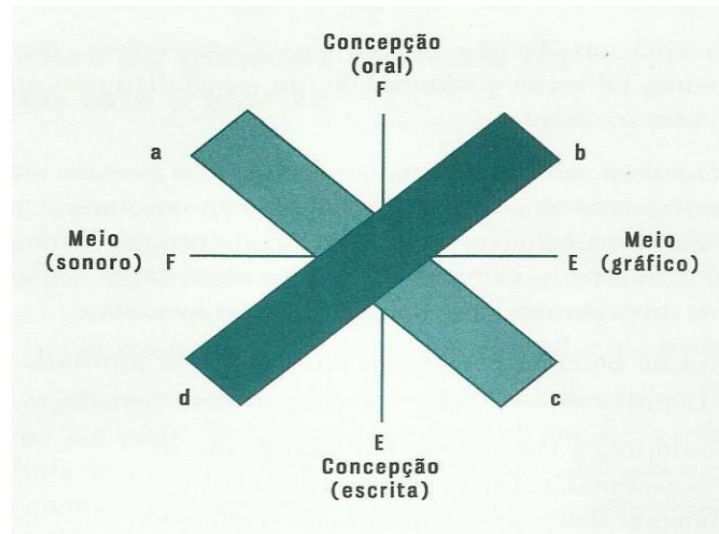
Quadro 8 – Distribuição dos gêneros com relação ao meio e à concepção

Gênero textual	Meio		Concepção	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Conversação espontânea [a]	X		X	
Texto científico [c]		X		X
Noticiário de tv [d]	X			X
Entrevista publicada na <i>Veja</i> [b]		X	X	

Fonte: Marcuschi (2008)

Na figura 3, temos a concepção de Marcuschi, embasada a partir de sugestões colhidas em Koch & Oesterreicher (1990), que é esclarecedora no sentido de distribuir os gêneros no *continuum* representado pelo meio e concepção:

Figura 1 - Distribuição dos gêneros no *continuum* meio-concepção



Fonte: Marcuschi (2008)

1.1.6 O gênero resenha crítica e seu espaço no *continuum* fala-escrita.

No quadro “Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades”, Marcuschi (2008) identifica a resenha crítica como pertencente ao domínio discursivo instrucional, e ligado à modalidade escrita. Na perspectiva do continuum entre a fala e a escrita, portanto, a resenha está mais próxima do espectro da escrita.

A resenha é um gênero textual que pode ser associada ao resumo, mas dele se distingue por não se restringir à operação de síntese. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2010), a resenha se diferencia do resumo por apresentar, além de informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto, também comentários e avaliações. Para alguns autores, portanto, seria até mesmo desnecessária a associação com o adjetivo crítica, uma vez que sendo toda resenha naturalmente crítica, a expressão resenha crítica se constituiria uma redundância. As autoras citadas, por exemplo, optaram por usar apenas o termo resenha.

1.1.7 Conceito de sequência didática

O conceito de sequência didática está estritamente ligado a estratégias para o ensino de língua centrada nos gêneros textuais, conforme proposto pelos PCN (BRASIL, 1998) a partir da apropriação das ideias de Bakhtin (1992) e das releituras didáticas

dessas ideias feita pelo grupo de Genebra. Nosso aporte teórico é a abordagem das sequências didáticas feita por Lopes-Rossi (2011). O contato da autora com vários professores da região do Vale do Paraíba (SP) levou-a à constatação de que o trabalho com os gêneros é bastante restrito fora dos meios acadêmicos. No geral, há interesse do professor, mas lhe falta a fundamentação teórica e exemplos práticos. Diante disso, é razoável concluir que a divulgação das características de projetos pedagógicos bem-sucedidos é fundamental para a realização de novos projetos adaptados às diferentes realidades do país. Lopes-Rossi, nesse sentido, dá uma importante contribuição ao expor e comentar projetos pedagógicos de leitura e produção de gêneros escritos desenvolvidos sob sua orientação, em escolas públicas e privadas, dos níveis fundamental, médio e superior, de várias cidades.

1.1.7.1 Estrutura de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola

Para o Grupo de Genebra, o mérito do trabalho com gêneros discursivos consiste no desenvolvimento da autonomia do aluno como leitor e produtor de textos, em consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

Sendo assim, é papel do professor criar as condições propícias à apropriação, pelo aluno, das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso é feito mais eficientemente por meio de projetos pedagógicos de leitura e produção de gêneros discursivos.

De acordo com Lopes-Rossi (2002: 30-13), um projeto pedagógico pode ter como objetivo, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de leitura apenas. Isso porque o professor pode julgar ser conveniente priorizar esse tipo de atividade ou porque certos gêneros não se prestam bem à produção escrita na escola. Atividades de leitura possibilitam a releitura, à luz do conceito de gênero discursivo, dos modelos interativista, divulgado por Kleiman (1993 e 1996) e Solé (1998) e discursivo, discutido por Orlandi (1988) e Possenti (1999). Esses modelos teóricos de leitura oferecem subsídios para o trabalho pedagógico, como já propôs Moita-Lopes (1996).

Os projetos pedagógicos de leitura devem levar os alunos à percepção de que a composição de cada gênero discursivo é planejada de acordo com sua função social e propósito comunicativo, de modo a tornar o aluno um sujeito crítico e participativo na sociedade. Lopes-Rossi dá exemplos de gêneros que se prestariam a esse fim: rótulos de produto, bulas de remédio, etiquetas de roupa, contratos, etc.

Nem toda atividade de leitura pressupõe uma produção escrita, embora o contrário seja verdadeiro. Por essa razão, todo projeto pedagógico dirigido à produção escrita deve ser iniciado com um módulo didático de leitura para que as características dos gêneros sejam apreendidas pelos alunos.

Lopes-Rossi oferece um esquema apresentando etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem à produção de gêneros discursivos:

Quadro 9 – Módulos e sequências didáticas para produção de gêneros discursivos

Módulos didáticos	Sequências didáticas
Leitura (para apropriação das características do gênero)	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero
Produção escrita (de acordo com suas condições de produção)	Atividades envolvendo planejamento, coleta de informações, produção, correção participativa e refacção.
Divulgação (de acordo com a forma típica de circulação do gênero)	Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos.

Fonte: LOPES-ROSSI, 2010.

Lopes-Rossi dá exemplos de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita, desenvolvidos em escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio, cujos objetivos se concretizaram como resultado final: produção de cartazes para divulgação de duas festas promovidas pela escola, elaboração de um jornal de classificados com anúncios de produtos e serviços ofertados no bairro, produção de livro de contos, de poesia, etc.

1.1.7.2 Características dos módulos e das sequências didáticas, segundo Lopes-Rossi (2003a)

Módulo didático 1: Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais

O módulo de leitura nesse formato deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo. Para isso, deve o professor levar o texto original para a sala de aula, para que o aluno tenha contato com o portador do texto, percebendo assim aspectos discursivos do gênero e entendendo melhor sua organização textual.

As “características discursivas” do gênero podem ser entendidas como as condições de produção e circulação, reveladas em respostas a perguntas como: quem escreve esse gênero? Com que propósito? Onde? Quando? Como?, etc. Com esse conhecimento a respeito do gênero, pode o leitor fazer uma série de inferências para a escolha vocabular, uso de recursos linguísticos e não linguísticos, o tom e o estilo, entre outros. Assim, o aluno passa a ter uma compreensão do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo.

As atividades de leitura devem ainda levar os alunos a perceber a temática desenvolvida pelo tema, bem como sua forma de organização, composição geral e características do suporte no qual circula. Trata-se de aspectos das condições de produção e circulação do gênero.

No contexto de ensino atual, é fundamental que se perceba como características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também os elementos não-verbais, como tamanho e tipo de letras, divisões do texto, fotos, cores, etc., uma vez que tais elementos permitem a construção de inúmeros significados pelo leitor.

As atividades do primeiro módulo contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura, dotando o aluno de conhecimentos básicos sobre o gênero, preparando-o, assim, para a produção escrita.

Tais conhecimentos referem-se à organização composicional do gênero e as condições de sua produção e circulação. O domínio desses conhecimentos é imprescindível para que o aluno saiba onde buscar, selecionar e organizar as informações necessárias para a produção escrita. Diferente da redação tradicional, a

redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno esteja munido de informações adequadas para a produção do gênero em estudo, uma vez que este irá circular de fato. Fica evidente, então, que a leitura é importante no processo de produção escrita. No entanto, não se devem oferecer modelos para que os alunos reproduzam, mas oferecer-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa em relação ao gênero em estudo.

A duração deste módulo depende da complexidade do gênero e dos conhecimentos prévios dos alunos.

Módulo didático 2: Produção escrita

Este módulo pode ser desenvolvido trabalhando-se com grupos de alunos, o que favorece a interação, troca de informações e divisão de tarefas.

Para manter a essência da proposta pedagógica, a obtenção de informações necessárias à produção escrita deve ocorrer de acordo com a produção do gênero em nossa sociedade. Por essa razão, deve o professor avaliar com a sala a viabilidade de certas produções, considerando todas as variantes envolvidas na obtenção dessas informações, bem como a relevância do tema para os alunos. Certamente isso exige várias horas/aula e a realização de algumas atividades extraclasse.

A revisão e correção colaborativa, envolvendo o professor, colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades de grande importância nesse módulo, haja vista a primeira versão do texto sempre apresentar problemas. Ao se envolverem com essas atividades, opinando sobre conteúdo e organização geral do texto, os alunos exercitam a leitura crítica do gênero e têm a oportunidade de alcançar outros níveis de domínio da escrita, evidenciados com a intervenção do professor. A refacção do texto, seguida de mais uma revisão participativa, é uma etapa necessária. Em alguns casos, é recomendável uma terceira refacção.

Lopes-Rossi (2002) comentou que a etapa de correção dos textos pode permitir ao professor a detecção de dificuldades gramaticais dos alunos, as quais podem ser trabalhadas em outros momentos da aula por meio de exercícios de análise linguística; e relacionadas ao gênero, que podem ser sanadas em atividades paralelas às de produção escrita.

Projetos pedagógicos exitosos, como relatado em Lopes-Rossi (2002), revelam que os alunos se preocupam mais das formalidades da escrita em função do objetivo pretendido, uma vez que desejam apresentar ao público um produto bem-acabado.

Módulo didático 3: Divulgação ao público

O terceiro módulo corresponde a uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto pedagógico, que são tomados pelos sentimentos de emoção e orgulho. É o encerramento de um processo que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e ampliação do conhecimento de mundo.

1.1.7.3 Observações gerais sobre projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos

Considerando-se a natureza de projetos pedagógicos voltados para a produção de gêneros discursivos, fica clara a impossibilidade de se realizar muitos desses projetos ao longo do ano letivo. Sendo assim, o ganho dos alunos decorre da quantidade de atividades envolvidas, do desenvolvimento de várias habilidades comunicativas e dos inúmeros conhecimentos mobilizados em sua consecução.

Para que tal proposta pedagógica tenha sucesso, é necessário que se mude a concepção de ensino de produção escrita. De acordo com Lopes-Rossi, o professor deve passar a atuar como mediador, orientador e parceiros dos alunos, enquanto estes devem ter espaço para a interação e a troca de conhecimentos.

Projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos, com as características descritas por Lopes-Rossi, são possíveis de serem realizados mesmo em escolas com poucos recursos financeiros. Para isso, basta que o professor esteja mais bem fundamentado teoricamente e mobilize alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados na aplicação deste projeto de intervenção pedagógica. Na seção 2.1, descreveremos a escola na qual ocorreu a intervenção. Na seção 2.2, faremos a descrição da turma. Na 2.3, descreveremos a sequência didática elaborada para o ensino da produção de uma resenha crítica no formato vídeo. Na seção 2.4, expomos como foi construído o corpus a partir do qual é feita a análise proposta nesta dissertação. Por fim, na seção 2.5, explicitamos os critérios de análise desse corpus.

2.1 Descrição da escola

O projeto de intervenção foi realizado na escola municipal lapissara Aguiar, instituição de ensino localizada na rua Ilhéus, sem número, no bairro de Panatis III, na Zona Norte de Natal. Fundada em 01 de janeiro de 2000, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com oferta do ensino do sexto ao nono ano.

Quanto à estrutura física, a instituição dispõe de 01 (um) refeitório, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) laboratório de informática, com 20 (vinte) computadores, dos quais apenas 08 (oito) funcionam, e 01 (uma) quadra coberta, para a prática de esportes. As salas de aula são temáticas, ou seja, são divididas por série e disciplina. A sala de Língua Portuguesa do 9º ano fica localizada em um corredor, próximo ao portão da entrada. A escola é administrada por diretor e vice-diretor eleitos pela comunidade escolar. Durante o período de execução do projeto, pudemos acompanhar o processo eleitoral que resultou na substituição dos gestores e da equipe de apoio. Há na instituição dois coordenadores, um dedicado às questões pedagógicas, que envolve a lida com os professores, e outro dedicado à área disciplinar, junto aos alunos. A equipe docente é formada por 20 professores, e 5 ASGs.

A escola lapissara Aguiar tem neste ano 1.500 alunos, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. No turno matutino, a escola oferece à comunidade o ensino fundamental menor, e no vespertino, o fundamental maior.

2.2 Descrição da turma

A turma na qual ocorreu a aplicação do projeto de intervenção foi o 9º ano C, do turno vespertino, composta por 37 alunos, distribuídos em 23 meninos e 14 meninas, todos residentes na Zona Norte de Natal. Muitos deles, para irem à escola e voltarem dela, fazem uso do transporte escolar, oferecido pela prefeitura do município. A maioria dos alunos está na faixa etária condizente com a série, ou seja, tem 14 anos de idade. Há nessa turma muitos alunos interessados em prestar concurso para ingressar no IFRN, o que os levou a ter a expectativa de que a participação no projeto poderia ajudá-los no desenvolvimento da prática da escrita. A turma, nesse sentido, mostrou-se bastante receptiva ao nosso projeto. Notamos que a relação construída em sala entre o professor colaborador e os alunos era de muita proximidade, o que ficou claro pela linguagem bastante informal com que se tratavam e pelo carinho que os alunos demonstravam ter pelo professor e vice-versa. Além disso, constatamos que a ampla comunicação por meio das redes sociais fortalecia esses laços afetivos fora do contexto da escola. O professor colaborador ainda se envolvia com os alunos em projetos de interesse desses, como a arrecadação de fundos para a formatura da turma. Todas essas condições favoreceram a aplicação desse projeto, desde sua aceitação a partir da mediação do professor, até o estabelecimento de um norte para a nossa atuação junto aos alunos. Assim, a linguagem que procuramos utilizar em sala, bem como a forma de nos aproximar do corpo discente, pautou-se nas relações já existentes e aceitas entre este e o professor de língua portuguesa.

Apesar disso, tivemos ao longo das aulas problemas de disciplina e desinteresse de alguns pelas atividades propostas no projeto.

2.3 Descrição da sequência didática a ser aplicada

PROJETO “CURTINDO UM CURTA”

Primeiro módulo

Apresentação do gênero resenha crítica: levantando conhecimentos prévios e realizando os primeiros exercícios de apropriação do gênero.

Fase 1 (1 aula de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem expressar oralmente seus conhecimentos prévios a respeito do gênero resenha crítica.
- Os alunos devem revelar capacidade de observação, para, em seguida, poderem resumir e comentar oralmente uma produção cinematográfica (curta-metragem).
- Os alunos devem ser capazes de expressar por escrito os comentários feitos a respeito da obra em questão.

Recursos necessários:

- Projetor multimídia e caixa de som.
- Cópias do material didático com questões sobre o filme.

Procedimentos:

Nesse primeiro contato com a turma, explicar aos alunos a situação de produção envolvida no projeto “Curtindo um curta”: divididos em grupos, eles deverão ler contos literários, assistir a adaptações desses contos para o cinema na forma de curtas-metragens, produzir uma resenha escrita resumindo e analisando essas adaptações, com vista à gravação de um vídeo-resenha, o qual deverá ser divulgado nas redes sociais. É necessário explicar aos alunos que esses vídeos-resenha podem prestar uma importante contribuição ao fornecer informações úteis para que outras pessoas possam ter uma ideia da relevância das obras analisadas, despertando seu interesse por elas. Na sequência, fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos a respeito do gênero a partir das seguintes questões:

1. O que vocês entendem quando ouvem a palavra “resenha”? E “resenhar”?
2. Vocês já ouviram falar em “resenha crítica”? O que acham que significa?
3. Vocês acham que existe alguma relação entre o sentido comum das palavras “resenha” e “resenhar” e o significado da expressão “resenha crítica”?

Exibição do curta-metragem *A ilha*, produzido por Alê Camargo e disponível no canal EMCURTANDO CURTAS, na plataforma Youtube. Duração do filme: 9 minutos.

Em seguida, os alunos devem responder oralmente às seguintes questões:

1. Por que vocês acham que o filme se chama “A ilha”?
2. Quantos personagens têm a história? Quem é o principal?
3. Onde e quando a história acontece?
4. Qual é o conflito da história?
5. Como esse conflito é resolvido?
6. Ocorreu algum fato na história que causou surpresa? Qual?
7. O curta-metragem lembrou outra história conhecida de vocês? Qual?
8. Depois de assistir a esse curta-metragem e responder a essas questões, o que vocês pensam que é um curta-metragem?

Exibição do curta-metragem *Calango*, produzido por Alê Camargo e disponível no canal EMCURTANDO CURTAS, na plataforma Youtube. Duração do filme: 8 minutos.

Após a exibição do segundo curta, os alunos devem responder oralmente às seguintes questões:

1. Por que o filme se chama Calango?
2. Onde e quando ocorre a narrativa?
3. Qual é o conflito da história?
4. Que semelhanças existem entre os dois curtas assistidos?
5. Qual dos curtas vocês mais gostaram? Por quê?

Depois de responderem oralmente às questões, os alunos recebem um material didático impresso com questões que aprofundam a discussão sobre os curtas. A atividade deve ser feita em dupla:

1. Se você pretende fazer um comentário crítico sobre dado produto cultural (livro, filme, CD, peça de teatro, etc.), é necessário contextualizá-lo, para que seu leitor/ouvinte saiba exatamente do que você está falando. Que informações contidas nos créditos do curta seriam úteis para esse propósito?
2. Desenvolva seu poder de síntese. Conte em poucas linhas o enredo do curta-metragem “A ilha”.
3. Que temas poderiam ser discutidos a partir da animação A ilha?
4. Faça relações com outros textos: a animação de Alê Camargo lhe fez lembrar alguma produção cinematográfica? Qual? Por quê?
5. Justifique o título da animação de Alê Camargo.
6. Aponte uma ou mais virtudes de A ilha. Justifique.
7. Aponte um ou mais defeitos de A ilha. Justifique.
8. Compare a animação A ilha com a animação Calango, ambas dirigidas por Alê Camargo. Qual delas, em sua opinião, é a melhor? Por quê?

Fase 2 (1 aula de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de expressar um ponto de vista sobre um filme, fazendo, minimamente, uso de argumentos.
- Os alunos devem ser capazes de reconhecer minimamente o conteúdo e a estrutura composicional de uma resenha escrita.
- Os alunos devem ser capazes de identificar argumentos em uma resenha.
- Os alunos devem aprender a respeito de algumas escolhas estilísticas possíveis em uma resenha crítica.

Recursos necessários:

- Projetor multimídia e caixa de som.
- Cópias do material didático com questões sobre o filme.

Procedimentos:

O professor retoma a aula anterior, lembrando algumas atividades feitas oralmente e por escrito. Deve relacionar essas atividades com a do resenhista. Em seguida, projeta no quadro uma edição da revista *Veja* disponível no Acervo Digital. Com os alunos, folheia as páginas identificando alguns textos. Ao identificar a resenha crítica, o professor deve se deter um pouco na página e fazer algumas perguntas:

1. A partir do título e das imagens, é possível saber do que o texto está falando?
2. Para vocês, qual seria a função de uma resenha crítica?

Na sequência, o professor anuncia que os alunos assistirão a um curta e em seguida lerão uma resenha sobre ele.

Exibição do curta-metragem *Retrato de um filho da puta*, dirigido por Amadeus Gomes e disponível no canal do ator Tato Ribeiro, na plataforma Youtube. Duração do filme: 3 minutos e 28 segundos.

Após assistir ao filme, os alunos deverão responder oralmente às seguintes questões:

1. No filme, há 3 personagens. Qual deles é o principal? Por quê?
2. Qual é o conflito que sustenta o filme? Como ele é resolvido?
3. O filme apresenta um desfecho surpreendente. Em que consistiu a surpresa?
4. Era possível antever o desfecho do curta? Por quê?

Depois das questões orais, o professor entrega aos alunos o material didático com a resenha *Retrato de um curta-metragem*, de Sérgio Santos, disponível no blog proftrakinhas.blogspot.com, e reproduzida a seguir:

RETRATO DE UM CURTA-METRAGEM

Sérgio Santos

Fruto do *Calibre 35*, um projeto que tem como intuito a produção de material cinematográfico independente e de qualidade na região de Sorocaba-SP, o curta-metragem *Retrato de um filho da puta*, lançado em 2012, tem roteiro e direção de Amadeu Gomes, conhecido editor e motion designer, responsável pela produção de conteúdos e animações para painéis de Led para artistas como Fernando e Sorocaba e Tuta Guedes, e pela edição de videoclipes, como o da dupla Thaeme e Thiago com o Luan Santana.

O curta, com um pouco mais de 3 minutos de duração, inicia com um senhor de meia-idade (Mario Persico) contemplando na parede o retrato de Sigmund Freud, pai da Psicanálise, e o diploma de Psicologia, enquanto veste um paletó. Nesse momento é surpreendido por um jovem empresário (Tato Ribeiro) que se anuncia já pedindo para lhe falar. Ele passa a contar alguns episódios de sua vida: a traição da esposa, sua atitude de deserdá-la, a rejeição de seus filhos e o desejo de se matar. É nesse momento que a narrativa ganha interesse: o empresário recebe uma tapa na cara e o conselho de assumir seu egocentrismo e desprezo pela opinião alheira, ou seja, assumir que é, na verdade, um filho da puta. O melhor do curta consiste na reação do empresário e em uma revelação capaz de surpreender o espectador.

O filme trabalha com uma ideia pouco original: o tratamento de um problema psíquico por meio de uma espécie de psicologia reversa (terapia em que se manda o paciente fazer o oposto do que se deseja), já explorada em diversos outros filmes. No entanto, o mérito do curta-metragem é justamente desvirtuar essa psicologia, é sugerir que o comportamento que normalmente não se espera e se condena, seja o recomendável. Nesse sentido, o terapeuta se aproxima de um analista de Bagé, do Luís Fernando Veríssimo, e a narrativa ganha humor. No mais, a película tem a grande virtude de prender a atenção do espectador desde seus momentos iniciais. É um filme que vale a pena conferir.

Após a leitura da resenha, os alunos, em dupla, devem responder, por escrito, às seguintes questões, contidas no material didático:

1. Qual é a relação entre o título da resenha e o título do curta-metragem?
2. Considerando-se que o título do texto difere do título do curta, o que podemos concluir sobre títulos de resenhas?
3. Releia a introdução do texto e em seguida responda: além de assistir ao filme, que informações o autor precisou pesquisar para escrever a resenha?

4. Que tipo de informação, portanto, deve aparecer na introdução de uma resenha?
5. No segundo parágrafo, o autor faz um resumo do curta-metragem, mas não conta o filme em sua totalidade. Por que você acha que ele age assim?
6. Que informação importante da narrativa o autor suprime ao resumir o filme?
7. No terceiro parágrafo, o autor se dedica à crítica do filme. Considerando que uma crítica bem fundamentada é aquela capaz de enxergar os aspectos positivos e negativos de uma obra, identifique no texto: a) a crítica positiva; b) a crítica negativa.
8. O que predomina no texto, a crítica positiva ou negativa? Como você chegou a essa conclusão?
9. Que palavra ou expressão marca a passagem da crítica negativa para a positiva? Que outra palavra poderia exercer a mesma função?
10. Que informações o leitor deve dominar para compreender a crítica feita pelo autor?
11. Considerando-se que a crítica é uma avaliação sobre um produto cultural, isto é, expressa um julgamento, é comum encontrarmos na resenha adjetivos (palavras que servem para caracterizar) e comparações (no geral, com outras produções). Extraia exemplos disso no texto.
12. Qual é a finalidade do último período do texto?
13. Qual é o nível de linguagem usado pelo autor? Por que ele teria escolhido esse padrão linguístico?

Segundo módulo

Aprofundando a experiência com o gênero resenha: analisando uma resenha sobre uma obra adaptada; reconhecendo a resenha em novo suporte.

Fase 1 (2 aulas de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem reconhecer semelhanças e distinções entre os gêneros conto e curta-metragem.
- Os alunos devem ler uma resenha sobre uma obra adaptada e reconhecer no texto comparações entre ela e a obra original.

- Os alunos devem ser capazes de estabelecer critérios para avaliar uma obra adaptada.

Recursos necessários:

- Projetor multimídia e caixa de som.
- Cópias do material didático com uma resenha escrita.

Procedimentos:

O professor retoma algumas questões do exercício da aula anterior e projeta no quadro um quadro sintético sobre a resenha crítica baseado nas respostas dadas ao exercício:

Conteúdo: um produto cultural (filme, livro, peça teatral, etc.)

Estrutura: identificação da obra

Síntese da obra: avaliação crítica da obra

Estilo: formal, normalmente com amplo uso de adjetivos e comparações.

Em seguida, o professor distribui entre os alunos o conto *Flor, telefone, moça*, de Carlos Drummond de Andrade, para que os alunos acompanhem a leitura dramatizada realizada pelo programa *Prosa e Verso*, da Rádio Senado, disponível no Youtube:

FLOR, TELEFONE, MOÇA

Carlos Drummond de Andrade

Não, não é conto. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava. É doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos.

Falava-se de cemitérios? De telefones? Não me lembro. De qualquer modo, a amiga – bom, agora me recordo que a conversa era sobre flores – ficou subitamente grave, sua voz murchou um pouquinho.

– Sei de um caso de flor que é tão triste! E sorrindo:

– Mas você não vai acreditar, juro.

Quem sabe? Tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar. Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade. E daí, argumento máximo, a amiga asseverou que a história era verdadeira.

– Era uma moça que morava na Rua Gerenal Polidoro, começou ela. Perto do Cemitério São João Batista. Você sabe, quem mora por ali, queira ou não queira, tem de tomar conhecimento da morte. Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios ou casamentos, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada.

Se o enterro era mesmo muito importante, desses de bispo ou de general, a moça costumava ficar no portão do cemitério, para dar uma espiada. Você já notou como coroa impressiona a gente? Demais. E há a curiosidade de ler o que está escrito nelas. Morto que dá pena é aquele que chega desacompanhado de flores – por disposição de família ou falta de recursos, tanto faz. As coroas não prestigiam apenas o defunto, mas até o embalam. Às vezes ela chegava a entrar no cemitério e a acompanhar o préstimo até o lugar do sepultamento. Deve ter sido assim que adquiriu o costume de passear lá por dentro. Meu Deus, com tanto lugar pra passear no Rio! E no caso da moça, quando estivesse mais amolada, bastava tomar um bonde em direção à praia, descer no Mourisco, debruçar-se na amurada. Tinha o mar à sua disposição, a cinco minutos de casa. O mar, as viagens, as ilhas de coral, tudo grátis. Mas por preguiça pela curiosidade dos enterros, sei lá por quê, deu para andar em São João Batista, contemplando túmulo. Coitada!

– No interior isso não é raro...

– Mas a moça era de Botafogo.

– Ela trabalhava?

– Em casa. Não me interrompa. Você não vai me pedir certidão de idade da moça, nem sua descrição física. Para o caso que estou contando, isso não interessa. O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, “deslizar” pelas ruínas brancas do cemitério, mergulhada em cisma... Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim, há de ser isso que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? Talvez mesmo subisse ao morro, onde está a parte nova do cemitério, e as covas mais modestas. E deve ter sido lá que, uma tarde, ela apanhou a flor.

– Que flor?

– Uma flor qualquer. Margarida, por exemplo. Ou cravo. Para mim foi margarida, mas é puro palpite, nunca apurei. Apanhou com esse gesto vago e maquinal que a gente tem diante de um pé de flor. Apanha, leva ao nariz – não tem cheiro, como inconscientemente já esperava –, depois amassa a flor, joga para um canto. Não se pensa mais nisso.

Se a moça jogou a margarida no chão do cemitério ou no chão da rua, quando voltou para casa, também ignoro. Ela mesma se esforçou mais tarde por esclarecer esse

ponto, mas foi incapaz. O certo é que já tinha voltado, estava em casa bem quietinha havia poucos minutos, quando o telefone tocou, ela atendeu.

– Aloooô...

– Quede a flor que você tirou de minha sepultura?

A voz era longínqua, pausada, surda. Mas a moça riu. E, meio sem compreender:

– O quê?

Desligou. Voltou para o quarto, para as suas obrigações. Cinco minutos depois, o telefone chamava de novo.

– Alô.

– Quede a flor que você tirou de minha sepultura?

Cinco minutos dão para a pessoa mais sem imaginação sustentar um trote. A moça riu de novo, mas preparada.

– Está aqui comigo, vem buscar.

– Quero a flor que você me furtou. Me dá minha florzinha.

Era homem, era mulher? Tão distante, a voz fazia-se entender, mas não se identificava. A moça topou a conversa:

– Vem buscar, estou te dizendo.

– Você bem sabe que eu não posso buscar coisa nenhuma, minha filha. Quero minha flor, você tem obrigação de devolver.

– Mas quem está falando aí?

– Me dá minha flor, eu estou te suplicando.

– Diga o nome, senão eu não dou.

– Me dá minha flor, você não precisa dela e eu preciso. Quero minha flor, que nasceu na minha sepultura.

O trote era estúpido, não variava, e moça, enjoando logo, desligou. Naquele dia não houve mais nada.

Mas no outro dia houve. À mesma hora o telefone tocou. A moça, inocente, foi atender.

– Alô!

– Quede a flor...

Não ouviu mais. Jogou o fone no gancho, irritada. Mas que brincadeira é essa! Irritada voltou à costura. Não demorou muito, a campainha tinha outra vez. E antes que a voz lamentosa recomeçasse:

– Olhe, vire a chapa, já está pau.

– Você tem que dar conta de minha flor, retrucou a voz de queixa. Pra que foi mexer logo na minha cova? Você tem tudo no mundo, eu, pobre de mim, já acabei. Me faz muita falta aquela flor.

– Essa é fraquinha. Não sabe de outra?

E desligou. Mas, voltando ao quarto, já não ia só. Levava consigo a idéia daquela flor, ou antes, a idéia daquela pessoa idiota que a vira arrancar uma flor no cemitério, e agora a aborrecia pelo telefone. Quem poderia ser? Não se lembrava de ter visto nenhum conhecido, era distraída por natureza. Pela voz não seria fácil acertar. Certamente se tratava de voz disfarçada, mas tão bem que não se podia saber ao certo se de homem ou de mulher. Esquisito, uma voz fria. E vinha de longe, como de

interurbano. Parecia vir de mais longe ainda... Você está vendo que a moça começou a ter medo.

– E eu também.

– Não seja bobo. O fato é que aquela noite ela custou a dormir. E daí por diante é que não dormiu mesmo nada. A perseguição telefônica não parava. Sempre à mesma hora, no mesmo tom. A voz não ameaçava, não crescia de volume: implorava. Parecia que o diabo da flor constituía para ela a coisa mais preciosa do mundo, e que seu sossego eterno – admitindo que se tratasse de pessoa morta – ficara dependendo da restituição de uma simples flor. Mas seria absurdo admitir tal coisa, e a moça, além do mais, não queria se amofinar. No quinto ou sexto dia, ouviu firme a cantilena da voz e depois passou-lhe uma bruta descompostura. Fosse amolar o boi. Deixasse de ser imbecil (palavra boa, porque convinha a ambos os sexos). E se a voz não se calasse, ela tomaria providências.

A providência consistiu em avisar o irmão e depois o pai. (A intervenção da mãe não abalara a voz.) Pelo telefone, pai e irmão disseram as últimas à voz suplicante. Estavam convencidos de que se tratava de algum engraçado absolutamente sem graça, mas o curioso é que, quando se referiam a ele, diziam “a voz”.

– A voz chamou hoje? Indagava o pai, chegando da cidade.

– Ora. É infalível, suspirava a mãe, desalentada.

Descomposturas não adiantavam, pois, ao caso. Era preciso usar o cérebro. Indagar, apurar na vizinhança, vigiar os telefones públicos. Pai e filho dividiram entre si as tarefas. Passaram a frequentar as casas de comércio, os cafés mais próximos, as lojas de flores, os marmoristas. Se alguém entrava e pedia licença para usar o telefone, o ouvido do espião se afiava. Mas qual. Ninguém reclamava flor de jазigo. E restava a rede dos telefones particulares. Um em cada apartamento, dez, doze no mesmo edifício. Como descobrir?

O rapaz começou a tocar para todos os telefones da Rua General Polidoro, depois para todos os telefones das ruas transversais, depois para todos os telefones da linha dois-meia... Discava, ouvia o alô, conferia a voz – não era –, desligava. Trabalho inútil, pois a pessoa da voz devia estar ali por perto – o tempo de sair do cemitério e tocar para a moça – e bem escondida estava ela, que só se fazia ouvir quando queria, isto é, a uma certa hora da tarde. Essa questão de hora também inspirou à família algumas diligências. Mas infrutíferas.

Claro que a moça deixou de atender telefone. Não falava mais nem com as amigas. Então a “voz”, que não deixava de pedir, se outra pessoa estava no aparelho, não dizia mais “você me dá minha flor”, mas “quero minha flor”, “quem furtou minha flor tem que restituir”, etc. Diálogo com essas pessoas a “voz” não mantinha. Sua conversa era com a moça. E a “voz” não dava explicações.

Isso durante quinze dias, um mês, acaba por desesperar um santo. A família não queria escândalos, mas teve de queixar-se à polícia. Ou a polícia estava muito ocupada em prender comunista, ou investigações telefônicas não eram sua especialidade – o fato é que não se apurou nada. Então o pai correu à Companhia Telefônica. Foi recebido por um cavalheiro amabilíssimo, que coçou o queixo, aludiu a fator es de ordem técnica...

– Mas é a tranquilidade de um lar que eu venho pedir ao senhor! É o sossego de minha filha, de minha casa. Serei obrigado a me privar de telefone?

– Não faça isso, meu caro senhor. Seria uma loucura. Aí é que não se apurava mesmo nada. Hoje em dia é impossível viver sem telefone, rádio e refrigerador. Dou-lhe um conselho de amigo. Volte para sua casa, tranquilize a família e aguarde os acontecimentos. Vamos fazer o possível.

Bem, você já está percebendo que não adiantou. A voz sempre mendigando a flor. A moça perdendo o apetite e a coragem. Andava pálida, sem ânimo para sair à rua ou para trabalhar. Quem disse que ela queria mais ver enterro passando? Sentia-se miserável, escravizada a uma voz, a uma flor, a um vago defunto que nem sequer conhecia. Porque – já disse que era distraída – nem mesmo se lembrava da cova de onde arrancara aquela maldita flor. Se ao menos soubesse...

O irmão voltou do São João Batista dizendo que, do lado por onde a moça passeara aquela tarde, havia cinco sepulturas plantadas. A mãe não disse coisa alguma, desceu, entrou numa casa de flores da vizinhança, comprou cinco ramalhetes colossais, atravessou a rua como um jardim vivo e foi derramá-los votivamente sobre os cinco carneiros. Voltou para casa e ficou à espera da hora insuportável. Seu coração lhe dizia que aquele gesto propiciatório havia de aplacar a mágoa do enterrado – se é que os mortos sofrem, e aos vivos é dado consolá-los, depois de os haver afligido.

Mas a “voz” não se deixou consolar ou subornar. Nenhuma outra flor lhe convinha senão aquela, miúda, amarrotada, esquecida, que ficara rolando no pó e já não existia mais. As outras vinham de outra terra, não brotavam de seu estrume – isso não dizia a voz, era como se dissesse. E a mãe desistiu de novas oferendas, que já estavam no seu propósito. Flores, missas, que adiantava?

O pai jogou a última cartada: espiritismo. Descobriu um médium fortíssimo, a quem expôs longamente o caso, e pediu-lhe que estabelecesse contato com a alma despojada de sua flor. Compareceu a inúmeras sessões, e grande era sua fé de emergência, mas os poderes sobrenaturais se recusaram a cooperar, ou eles mesmos são impotentes, quando alguém quer alguma coisa até sua última fibra, e a voz continuou, surda, infeliz, metódica. Se era mesmo de vivo (como às vezes a família ainda conjeturava, embora se apegasse cada dia mais a uma explicação desanimadora, que era a falta de qualquer explicação lógica para aquilo), seria de alguém que houvesse perdido toda noção de misericórdia; e se era de morto, como julgar, como vencer os mortos? De qualquer modo, havia no apelo uma tristeza úmida, uma infelicidade tamanha que fazia esquecer o seu sentido cruel, e refletir: até a maldade pode ser triste. Não era possível compreender mais do que isso. Alguém pede continuamente uma certa flor, e esta flor não existe mais para lhe ser dada. Você não acha inteiramente sem esperança?

– Mas, e a moça?

– Carlos, eu preveni que meu caso de flor era muito triste. A moça morreu no fim de alguns meses, exausta. Mas sossegue, para tudo há esperança: a voz nunca mais pediu.

Após a leitura do conto, os alunos devem responder oralmente a algumas questões:

1. Quem são os personagens da narrativa? Qual deles é o principal?
2. Em que tempo e lugar ocorre a história?
3. Qual é o conflito que sustenta a narrativa do conto?
4. Como esse conflito é resolvido?
5. Por que o conto se chama *Flor, telefone, moça*?
6. Você percebeu alguma semelhança entre o conto e o curta-metragem? Qual?
7. E quais seriam as diferenças entre o conto e o curta-metragem?

Após responder a essas questões, os alunos são convidados a assistir uma adaptação do conto *Flor, telefone, moça*, feita por alunos de uma escola particular de Natal.

Exibição do curta-metragem *Flor, telefone, moça*, produzido por alunos de uma escola particular de Natal. Duração do filme: 40 minutos.

Terminado o filme, o professor entrega um material impresso com a resenha *A voz de um filme amador*, produzida por Sérgio Santos para fins didáticos:

A VOZ DE UM FILME AMADOR

Sérgio Santos

O filme *Flor, telefone, moça*, lançado em 2007 pelo colégio CAP Hipócrates, é uma produção amadora de alunos da 2ª série da referida instituição de ensino. Baseado no conto homônimo de Carlos Drummond de Andrade, a película tem direção geral de Daniella Ramalho e roteiro de Artur Henrique, Bárbara Lambert, Daniella Ramalho, Felipe Sarmiento e Luana de Andrade. *Flor, telefone, moça* foi o vencedor do Festival de Cinema OSCAPH, realizado pelo Colégio CAP HIPÓCRATES em 2007.

O filme conta a história de uma moça (Bruna Cristina) que tinha o estranho costume de passear no cemitério, onde se ocupava acompanhando enterros, calculando a idade dos defuntos e comparando covas. A rotina da moça só se altera no dia em que, voltando para casa, displicentemente apanha uma flor, cheira-a e, não se agradando do odor, livra-se dela. A partir daí passa a receber ligações diárias de uma misteriosa “voz”, pretensamente de um defunto, reclamando pela flor retirada de sua sepultura. Inicialmente pensando se tratar de um trote, a moça não dá importância à voz, mas a

persistência das ligações, no mesmo tom e sempre no mesmo horário, faz com que ela mude de ideia e acabe envolvendo a família na resolução do perturbador mistério. O filme ganha mais consistência à medida em que o pai (Roger Allen), a mãe (Dianna Araújo) e o irmão (Rafael Hadji) procuram investigar a origem da voz. Seriam as ligações obra de uma pessoa de carne e osso ou de um ser desencarnado? Encontrar a resposta a essa indagação é o desafio lançado aos personagens e espectadores por essa narrativa de Drummond, agora adaptada para as telas de cinema.

Flor, telefone, moça, apesar de ser uma produção amadora, é um filme bem-sucedido. Seu maior mérito é ter conseguido transmitir a angústia do conto original. O enquadramento do relógio antigo de parede, o barulho insistente do ponteiro de segundos, o badalar ameaçador das 18h, somado ao som estridente do telefone contribuem para a construção de uma atmosfera aflitiva. Além disso, é evidente o cuidado que os alunos tiveram de não desvirtuar o texto de Drummond, permitindo-se, no entanto, certas “liberdades poéticas”. Assim, o Rio de Janeiro se converte na Natal dos anos 40 e os personagens anônimos ganham nomes. Um ponto desfavorável é certamente a qualidade do áudio, cuja altura fica oscilando entre alto e baixo, o que obriga o espectador a baixar e aumentar o volume dependendo do momento do filme. Outro ponto é a tremida da câmera, que revela certo amadorismo da FTN, produtora responsável pelas filmagens. Não obstante esses problemas de ordem técnica, o filme ainda apresenta duas qualidades louváveis: a trilha sonora, que inclui uma canção interpretada pela aluna Natália Assad, e o efeito especial presente na cena da morte da moça, que, afinal, foi bem representada pela aluna Bruna Cristina. *Flor, telefone, moça* é a prova de que, trabalhando-se com propostas inovadoras na escola, apostando na criatividade dos alunos, pode-se ter a grata surpresa de perceber que os alunos têm muito mais que ouvidos: eles têm voz.

O professor deve incentivar o debate entre os alunos a partir dos seguintes questionamentos:

1. Que dados a resenha traz sobre a identificação do filme?
2. Que parte da narrativa foi suprimida pelo autor para garantir o suspense, e, conseqüentemente, o interesse do leitor por assistir ao curta?
3. Que críticas positivas o autor faz ao filme? Você concorda com elas? Por quê?
4. Que críticas negativas o autor faz? Você concorda com elas? Por quê?

Fase 2 (2 aulas de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de reconhecer uma resenha crítica em um suporte diferente do apresentado anteriormente.
- Os alunos devem ser capazes de reconhecer semelhanças e diferenças entre a linguagem oral e a escrita a partir da comparação entre a resenha no suporte impresso e em vídeo.

Recursos necessários:

- Projetor multimídia e caixa de som.
- Cópias impressas do material didático.

Procedimentos:

Por meio de slides, o professor deve fazer uma exposição dialogada, explorando o modo como a escrita e a oralidade são representadas nos diversos gêneros e suportes. Para isso, pode mostrar a entrevista escrita e publicada em uma revista de grande circulação (exemplo de escrita originada de um discurso oral), a notícia televisiva (exemplo de oralidade originada da leitura de um texto escrito), etc.

Logo após, os alunos devem assistir ao trailer do filme “Branca de Neve e o caçador”, do diretor Rupert Sanders, disponível no canal Universal Pictures Brasil. Em seguida, a dois vídeos-resenha sobre o referido filme, respectivamente, Crítica: Branca de Neve e o Caçador, de Isabela Boscov, disponível no canal Vejapontocom; e o seguinte, Branca de Neve e o Caçador, disponível no canal Programa Fã.

Exibição do trailer **Branca de Neve e o Caçador**, do canal *Universal Pictures Brasil* (2 minutos e 28 segundos), e dos vídeos-resenhas Crítica: **Branca de Neve e o Caçador**, de *Vejapontocom* (3 minutos e 26 segundos) e **Branca de Neve**, do canal *Programa Fã* (3 minutos e 6 segundos).

Exibidos os vídeos, os alunos deverão responder oralmente às seguintes questões:

1. Pode-se dizer que os vídeos apresentados são exemplos de resenhas críticas? Por quê?
2. Que diferenças você notou entre a resenha escrita e a realizada na oralidade? Por exemplo, o que seria específico do vídeo-resenha?
3. Os dois vídeos-resenha estão tratando exatamente da mesma obra? Esclareça.
4. Entre os vídeos-resenha apresentados, qual lhe pareceu mais atraente? Por quê?
5. Podemos dizer que todo texto escrito é formal e todo texto oral é informal? Por quê?

O professor entrega aos alunos um material didático impresso contendo a transcrição dos dois vídeos-resenha, a reprodução de uma resenha escrita, e questões a serem respondidas em dupla e por escrito.

Texto 01 (Transcrição do vídeo 01)

CRÍTICA: BRANCA DE NEVE E O CAÇADOR

Eu tinha grandes expectativas em relação à Branca de Neve e o Caçador. Primeiro porque, embora os contos de fadas sejam quase sempre tratados de maneira rósea e infantil, eles são, quase todos, no fundo, histórias terríveis e, entre as histórias terríveis, uma das mais terríveis é justamente a da Branca de Neve. O que a gente tem aqui é uma menina cujo pai é assassinado por uma mulher má que não quer concorrência pra ela. Essa menina é envenenada por essa mulher, jogada no mundo no qual ela não pode se defender, não sabe como sobreviver. Enfim, é terror. E tudo que eu tinha visto sobre a produção até aqui dava a entender que essa seria realmente uma versão gótica, de terror, da Branca de Neve.

Mas a expectativa é a mãe da decepção. Não que Branca de Neve e o Caçador seja um desastre. Não é isso. Vamos começar aqui pelo que não dá certo no filme. Por incrível que pareça, não dá certo a Charlize Theron no papel da rainha má. Eu adoro a Charlize. Acho ela uma ótima atriz, além de lindíssima, mas aqui ela está canastra que [?]. Segundo, o Chris Hemsworth, que tava muito simpático como Thor, aqui tá muito simpático, mas muito sem personalidade como o caçador. Ou seja, como o caçador, ele continua sendo um ótimo Thor. Por fim, o diretor do filme, que veio dos comerciais, é um inglês dos seus 30 anos, tá estreando aqui em longa-metragem, o sujeito se chama Rupert Sanders, parece que quer fazer você acreditar que aquele é um filme de terror, uma fantasia medieva e gótica, mas na verdade ele tá só vendendo aqui a embalagem

do terror. O produto, porém, é terror pra só assustar criancinha. Pouco mais crescido já não cai.

Dito tudo isso, o que o filme tem de realmente interessante? A César o que é de César: é a Kristen Stewart. Eu critiquei aqui várias vezes a Kristen Stewart, porque de fato na série Crepúsculo ela parece supercontrariada de tá ali no papel de Bella. Aqui, como a Branca de Neve, porém, ela é uma atriz muito interessante. Ela é uma atriz instintiva, ela não tem muita técnica, ela às vezes se repete na interpretação, mas ainda assim ela tem um algo a mais mesmo e ela tem uma capacidade muito peculiar de envolver a plateia na interpretação dela. Todo mundo, aliás, tá dizendo que ela é um dos pontos altos do Na estrada, filme do Walter Salles, que acaba de passar em Cannes. Então é assim: se fosse julgar por Crepúsculo, eu não teria tanta certeza sobre o futuro de Kristen Stewart, mas agora, vendo ela como Branca de Neve, eu faço as minhas apostas.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5wQsFMtFXAc>

Texto 02 (Transcrição do vídeo 2)

BRANCA DE NEVE E O CAÇADOR

O livro de hoje é Branca de Neve e o Caçador. E o interessante desse livro é que ele foi baseado no filme Branca de Neve e o Caçador, que foi inspirado no conto clássico, né, da Branca de Neve. Uma curiosidade da capa do livro é que nela está a Kristen Stewart, que... representa a Branca de Neve no filme e no livro. A Ravena, ela é a madrasta da Branca de Neve e quando ela se casa com o rei, ela o mata e... ela se torna rainha que domina o reino. E ela deixa a Branca de Neve trancada no castelo. Só que dominar o reino suga muito as energias da madrasta e ela começa a perder a beleza que ela tem. Pra manter essa beleza e pra recuperar essa beleza, ela tem de sugar a energia e a beleza das lindas jovens do reino. Para manter essa beleza, ela ter/ter essa beleza eterna, ela precisa de um coração puro. Quando ela descobre que o/a única pessoa que tem o coração puro que ela precisa é a Branca de Neve, ela chama a Branca de Neve pra matá-la. Só que a Branca de Neve consegue fugir. E aí então a Ravena contrata o caça/o caçador que... é o mais corajoso e o mais bravo caçador que conseguiu ir pra floresta sombria e sobreviver. Só que as coisas não acontecem do jeito que a Ravena planejou. Então no fim desse/desse livro os leitores vão ver que o conto/ os contos de fada não são tão inocentes quanto parecem. Como a Branca de Neve fugiu e foi direto pra floresta sombria, que é muito perigosa, será que a Branca de Neve vai

conseguir sair de lá viva? Nessa nova versão do maravilhoso conto de fadas, a Branca de Neve terá de encontrar seu próprio final feliz.

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

Texto 03 (Texto escrito original)

BRANCA DE NEVE E O CAÇADOR

Por *Roberto Guerra*

Há grande diferença entre divertir o público e fazer pouco caso dele. Esta última situação vem se tornando corriqueira em algumas produções hollywoodianas, que confundem cinema de puro lazer com desleixo com o processo de criação e produção. Branca de Neve e o Caçador, felizmente, não se encaixa neste perfil. Tem trama ao alcance de todos, é nitidamente feito para agradar a públicos diversos, mas conta com produção irrepreensível e roteiro bem alinhavado que leva o espectador a embarcar na trama.

A famosa fábula dos irmãos Grimm, eternizada na animação da Disney, ganhou duas versões live action este ano. A primeira, intitulada Espelho, Espelho Meu – com Julia Roberts e Lily Collins como protagonistas-, tinha a pretensão de recriar o conto em tom de comédia. Não deu certo. Crítica e público a rejeitaram solenemente. A proposta de Branca de Neve e o Caçador foi pelo caminho da aventura épica. Funcionou. Muito pelo bom trabalho da produção, que soube equacionar os diversos elementos que compõem um blockbuster.

Era preciso um chamariz para atrair o grande público, o que levou Kristen Stewart – a estrela de Crepúsculo - ao papel de Branca de Neve. Solução por um lado, Kristen era problema de outro: como compensar o limitado arsenal dramático da atriz? O trio de roteiristas fez a compensação valorizando os coadjuvantes da trama e apostando alto na vilã, que, como se sabe, na história de Branca de Neve tem importância equivalente à protagonista. Charlize Theron, com talento pra ela e para doar aos necessitados, foi a escolha mais que acertada da produção para o papel de Rainha Má.

Direção de arte e figurino são outro show à parte. David Warren, responsável pela direção de arte do premiado A Invenção de Hugo Cabret, assina um trabalho impecável e detalhista, responsável pela ambientação obscurantista de um reino mergulhado nas trevas pela malvada monarca. Por outro lado, Warren resgata com competência o tom de conto de fadas da história quando Branca de Neve chega à Floresta Encantada. Tudo com riqueza de detalhes impressionante. A vencedora do Oscar por Alice no País das Maravilhas, Collen Atwood, reforça o trabalho idealizando um figurino que remete ao lúdico, mas não se distancia do real.

O estreante diretor Rupert Sanders entrega uma versão muito mais sombria e violenta da história consagrada pela Disney. Na trama, o caçador Eric (Chris Hemsworth, o Thor) é contratado pela perversa rainha Ravenna (Theron) para encontrar Branca de Neve. A rainha precisa devorar o coração da jovem para, assim, conseguir a beleza

eterna. O caçador, claro, percebe estar do lado errado da luta, se encanta pela heroína e passa a integrar a resistência contra as pretensões malignas da rainha. Os anões, agora oito, não podiam faltar e entram na trama para ajudar Branca a recuperar o trono. A presença de Kristen Stewart estampada no cartaz do filme pode gerar reações diametralmente opostas. Ao passo que é capaz de atrair os adolescentes fanáticos pela Saga Crepúsculo, pode afugentar os detratores da franquia teen. Se o leitor faz parte deste último grupo, tire a bobagem vampiresca da cabeça e curta Branca de Neve e o Caçador. Diversão garantida para toda a família sem afrontar a dignidade de ninguém.

Fonte: <http://www.cineclick.com.br/criticas/branca-de-neve-e-o-cacador>

A partir da exposição sobre as distinções entre a resenha escrita e a oral, os alunos são convidados a, em duplas, comparar a transcrição dos dois vídeo-resenhas com a resenha escrita, destacando nos textos os seguintes aspectos:

1. Repetição de palavras
2. Formalidade / informalidade
3. Objetividade / subjetividade
4. Nível do vocabulário
5. Proximidade / afastamento da norma padrão da língua

As observações devem ser entregues por escrito no final da aula.

Fase 3 (1 aula de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de reconhecer as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero resenha crítica.
- Os alunos devem ser capazes de ler um conto literário e resumir seu enredo.

Recursos necessários:

- Projetor multimídia.
- Cópias dos contos literários.

Procedimentos:

O professor inicia a aula solicitando que os alunos se dividam em grupos de 5. Formados os grupos, sorteia entre eles os temas para a escrita da 1ª versão da resenha que se destinará à oralização no vídeo-resenha. Os temas consistem em curtas-metragens baseados em contos literários. Os temas sugeridos são apresentados a seguir:

1. CURTA-METRAGEM: **O primeiro beijo**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CFgAzDHGzO0>

CONTO ORIGINAL: **O primeiro beijo** (Clarice Lispector), disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/primeiro-beijo-634373.shtml>

2. CURTA-METRAGEM: **Falcão**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?>

CONTO ORIGINAL: **O Falcão** (Luís Fernando Veríssimo), disponível em:

<http://lemondeici.blogspot.com.br/2009/09/o-falcao-luis-fernando-verissimo.html>

3. CURTA-METRAGEM: **O Jardim Selvagem**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qSbsBi67HRE>

CONTO ORIGINAL: **O Jardim Selvagem** (Lygia Fagundes Telles), disponível em:

<https://umaflorqualquer.wordpress.com/2012/09/25/o-jardim-selvagem/>

4. CURTA-METRAGEM: **Venha ver o pôr do sol**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=sKliXSj8eQ>

CONTO ORIGINAL: **Venha ver o pôr do sol** (Lygia Fagundes Telles), disponível em:

<http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/>

5. CURTA-METRAGEM: **A cartomante**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-A3j3bkKcOE>

CONTO ORIGINAL: **A cartomante** (Machado de Assis), disponível em:

http://www.releituras.com/machadodeassis_cartomante.asp

6. CURTA-METRAGEM: **Clandestina Felicidade**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MeJwrxTxI2c>

CONTO ORIGINAL: **Felicidade clandestina** (Clarice Lispector), disponível em:

http://redebibliotecas.municípioarraios.pt/images/BIBLIOTECA/clarice_lispector_contos.pdf

7. CURTA-METRAGEM: **Sabia demais**, disponível em:

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

CONTO ORIGINAL: **É brincadeira** (Luís Fernando Veríssimo), disponível em:

<http://www.sitedopastor.com.br/e-brincadeira/>

8. CURTA-METRAGEM: **Conversinha mineira**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=HidIEZda2MA>

CONTO ORIGINAL: **Conversinha mineira** (Fernando Sabino), disponível em:

http://www.releituras.com/fsabino_conversinha.asp

9. CURTA-METRAGEM: **Homem nu**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZYrZCl4O1gs>

CONTO ORIGINAL: **O homem nu** (Fernando Sabino), disponível em:

http://www.releituras.com/fsabino_homemnu.asp

10. CURTA-METRAGEM: **Um apólogo**, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZGIsc1fwNyE>

TEXTO ORIGINAL: **Um apólogo** (Machado de Assis), disponível em:

http://www.releituras.com/machadodeassis_apologo.asp

Realizado o sorteio, a partir de uma exposição apoiada em slides, o professor retoma as características da resenha crítica, e orienta a escrita dos textos. As seguintes orientações devem ser entregues por escrito a cada grupo:

OFICINA “CURTINDO UM CURTA”

ORIENTAÇÕES GERAIS:

a) Leiam o conto original disponibilizado pelo professor. Façam isso mais de uma vez: a primeira deve ser uma leitura de reconhecimento, só para ter um primeiro contato com o texto; a segunda deve ser uma leitura seletiva, na qual vocês vão procurar as informações necessárias para a escrita da resenha crítica.

b) Só depois de lido o conto, assistam a sua adaptação para o cinema, acessando o link do curta-metragem disponibilizado. Assistam ao curta mais de uma vez. A primeira exibição do curta deve ser para o registro das primeiras impressões. A segunda deve ser em busca de informações para a escrita da resenha crítica.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS:

a) Para escrever a introdução da resenha (1º parágrafo – identificação da obra): pesquise na descrição do vídeo e nos créditos do filme informações gerais sobre o filme: direção, roteiro, produtora, ano de lançamento, prêmios recebidos, etc. Procure ser objetivo ao escrever a introdução: identifique o filme a partir dessas informações. Não deixe de dizer que se trata da adaptação do conto _____, de _____.

b) Para escrever o desenvolvimento da resenha (2º parágrafo – resumo da obra): conte em linhas gerais o enredo do filme, tendo o cuidado de não entrar em detalhes. Não revele jamais o desfecho da trama, para garantir o suspense.

c) Para escrever a conclusão da resenha (3º parágrafo – crítica da obra): decidam se a crítica será favorável ou desfavorável ao filme. Caso seja favorável, é interessante apontar alguns problemas do curta para em seguida dar destaque às suas qualidades.

De igual forma, caso seja desfavorável, iniciem apontando aspectos positivos para, logo depois, destacar os aspectos negativos.

Para marcar essa mudança na direção da argumentação, usem conectivos marcadores de oposição, tais como mas, contudo, entretanto, no entanto, etc.; ou conectivos marcadores de concessão: embora, mesmo que, ainda que, etc.

Exemplo: Decididamente o curta não é fiel ao conto original, no entanto conserva a sua essência, ao mesmo tempo em que o revitaliza, tornando sua linguagem mais atual.

A) Aspectos que podem ser abordados na resenha crítica:

Fidelidade à obra: o curta é fiel ao texto original? Se não, as mudanças desvirtuam o conto ou conserva a sua essência? O que sobressai: a criatividade do roteirista ou o desvio em relação à obra original?

Trilha sonora: a trilha sonora é interessante? As músicas escolhidas são adequadas? Combinam com as cenas?

Atuação: como foi o desempenho dos atores? Convenceram com sua atuação? Transmitiram adequadamente as emoções de seus personagens?

Figurino e ambientação: o figurino é adequado? A ambientação do filme é compatível com a do conto?

Efeitos especiais: há algum efeito especial? Qual? Como vocês avaliam esse aspecto?

Não é necessário analisar todos esses aspectos. Vocês podem abordar apenas os mais evidentes no filme. Há outros aspectos possíveis de serem analisados.

LEMBREM-SE: O texto é escrito, mas se destina a ser oralizado!

Depois dessas orientações, os grupos se separam em ambientes diferentes da escola com cópias do conto a partir do qual se produziu o curta-metragem que será objeto de sua resenha. Cada grupo deve ler o conto sorteado, decidir estratégias para realizar a atividade escrita e delegar responsabilidades a cada membro. Deve decidir como todos irão assistir ao curta-metragem, quem irá escrever a introdução da resenha, quem fará o resumo da narrativa, etc.

Terceiro módulo

Aprofundando a experiência com o suporte vídeo: conhecendo o processo de produção e edição.

Fase 1 (2 aulas de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de usar recursos do programa de edição de vídeos Windows Movie Maker.
- Os alunos devem aprender a manipular imagens e sons a partir de programas gratuitos, como o Windows Movie Maker.

Uma vez que em instituições públicas o sistema operacional instalado nos computadores é o Linux, que, além de não ter se popularizado, é de difícil utilização (pelo menos para quem não tem familiaridade com ele), recomenda-se que o professor projete a imagem do seu notebook para que os alunos possam ver o processo de produção de um vídeo no ambiente Windows. O ideal, no entanto, é aprender a editar vídeos no Linux, para possibilitar a utilização do laboratório de informática pelos alunos. Esses deveriam poder aprender a editar vídeos, editando-os.

No entanto, se não é possível o domínio do sistema operacional Linux, o professor pode seguir os passos descritos abaixo para montar seu vídeo-modelo e para ensinar aos alunos como produzir um vídeo usando apenas o Windows Movie Maker, um programa nativo do Sistema operacional Windows, representado pelo ícone reproduzido a seguir:

Figura 2 – Logo do programa Windows Media Make

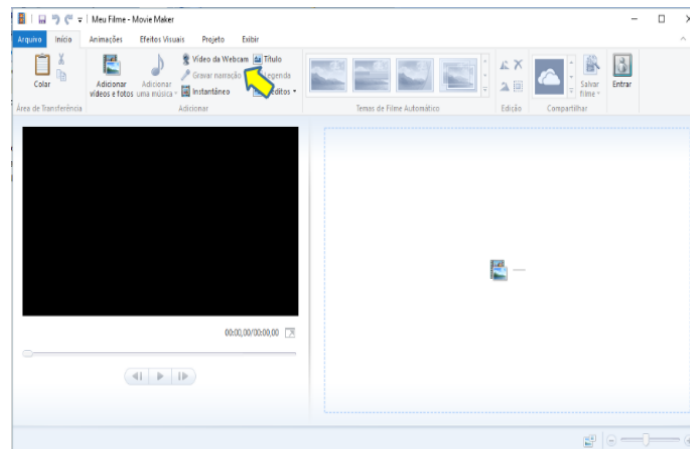


Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

a) Gravar vídeo com a webcam:

A apresentação do vídeo-resenha deve consistir em uma saudação aos internautas, seguida da explicação do conteúdo do vídeo. Para gravar essa apresentação, basta clicar na opção “Vídeo da Webcam”, localizada na guia “Início”, conforme sinalizado na imagem abaixo:

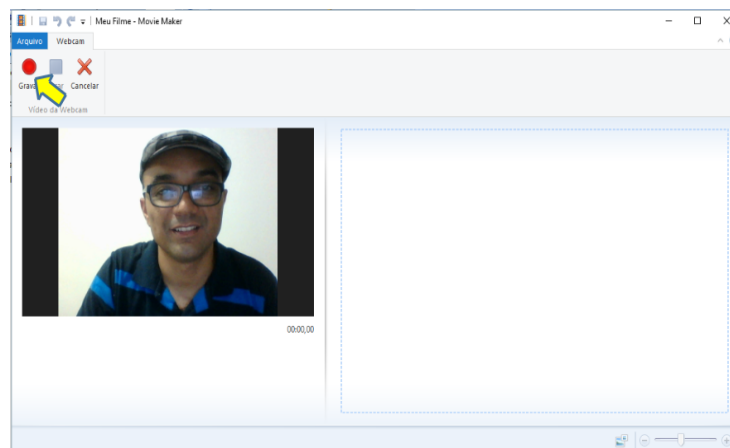
Figura 3 – Tela mostrando comando “Vídeo da Webcam”.



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

A imagem filmada pela webcam passa a ser visualizada na tela do Windows Movie Maker. Para gravar o vídeo, basta clicar no botão “gravar” e iniciar falando o texto de abertura. Para encerrar a gravação, basta clicar em “parar”, conforme as duas imagens a seguir:

Figura 4 – Tela mostrando o botão para encerrar a gravação da webcam

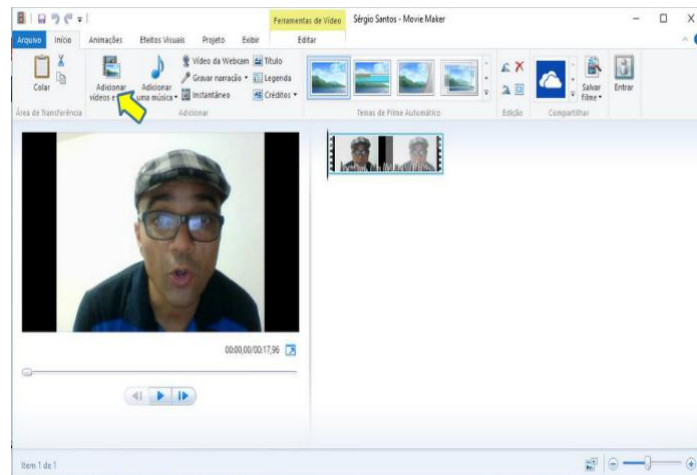


Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

b) Adicionar o vídeo do curta-metragem

A gravação feita com a webcam deve aparecer, em miniatura, à direita da tela de exibição do Windows Movie Maker. Para adicionar o vídeo do curta-metragem, basta clicar na opção “Adicionar vídeos e fotos”, localizada na guia Ferramentas de Vídeo – Editar, de acordo com o exemplo:

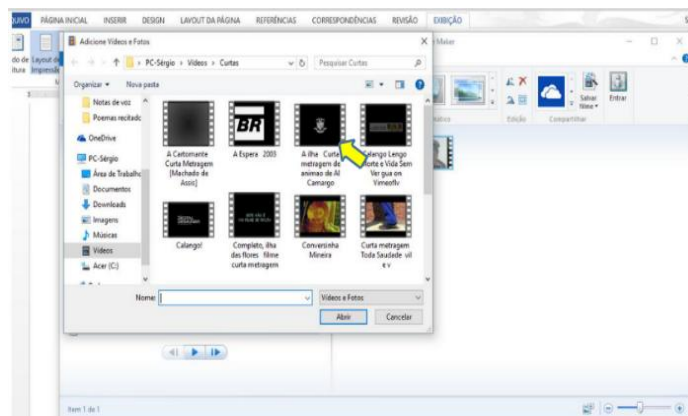
Figura 5 – Tela mostrando comando “Adicionar vídeos e fotos”



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

Na sequência, é necessário localizar o arquivo de vídeo salvo no computador (isto é, o curta-metragem) e selecioná-lo. No exemplo abaixo, foi selecionado o arquivo correspondente ao curta-metragem “A ilha”, do diretor Alê Camargo:

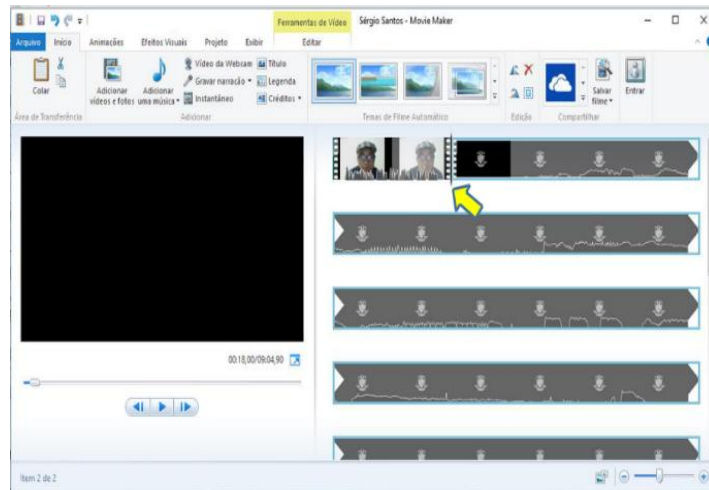
Figura 6 – Tela mostrando a etapa de seleção do vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

O arquivo aparecerá logo após à gravação da webcam. É importante, a partir desse momento, observar o cursor, uma barra vertical que indica a localização do início da sequência do vídeo a ser exibida na tela do Windows Movie Maker:

Figura 7 – Tela mostrando arquivo de vídeo gravado pela webcam

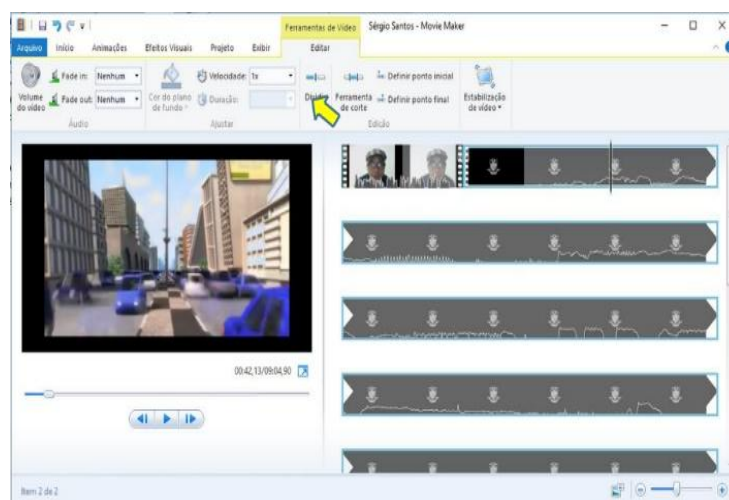


Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

c) Selecionar e cortar cenas do curta-metragem

O curta-metragem não é exibido integralmente no vídeo-resenha. Em vez disso, são mostradas apenas as cenas que constam na síntese e nos comentários escritos. Para cortar cenas, é preciso, em primeiro lugar, dividir o vídeo do curta. Isso se faz colocando o cursor no ponto final da cena que será cortada e clicando no botão “Dividir”, localizado na guia “Ferramentas de vídeo – editar”:

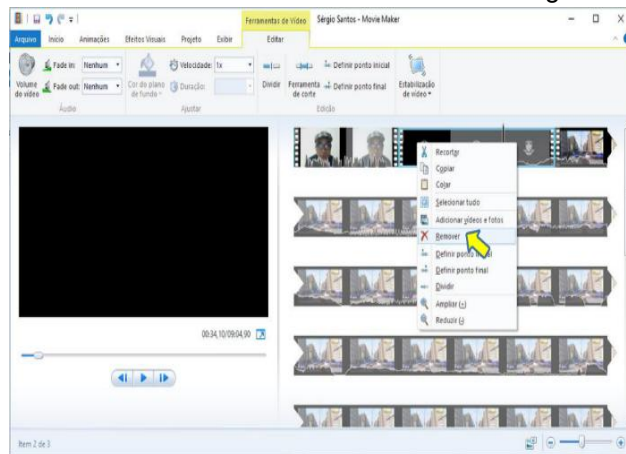
Figura 8 – Tela mostrando recurso de dividir vídeos



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

A divisão do vídeo é perceptível com o aparecimento de uma linha vertical semelhante à das películas de filmes antigos, nas bordas esquerda e direita do segmento dividido. Para cortá-lo, basta clicar com o botão direito sobre ele e seleccionar a opção “Remover”. Outra forma é clicar uma vez sobre o segmento que se pretende cortar e apertar a tecla “delete”, no teclado do computador:

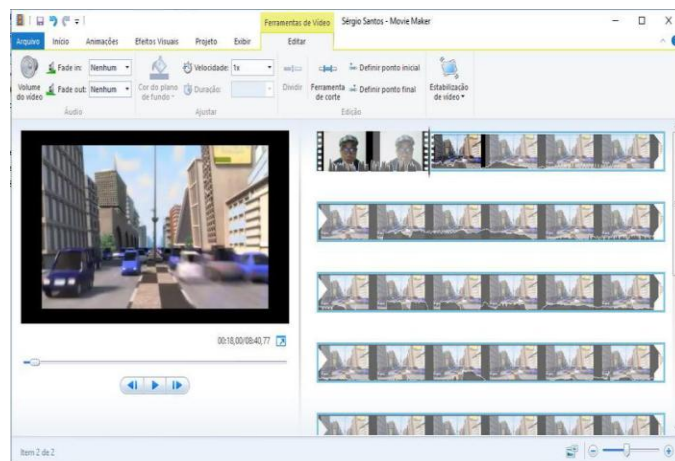
Figura 9 – Tela mostrando recurso de exclusão de segmentos do vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

A parte cortada não é mais vista à direita da tela de visualização do Windows Movie Maker. Após o trecho gravado da webcam, o ponto inicial do curta-metragem passa a ser outro. Esse procedimento pode ser repetido diversas vezes até que o curta-metragem seja reduzido às cenas cuja exibição estão previstas no texto do vídeo-resenha. A imagem abaixo mostra o vídeo após o corte:

Figura 10 – Tela mostrando vídeo após corte

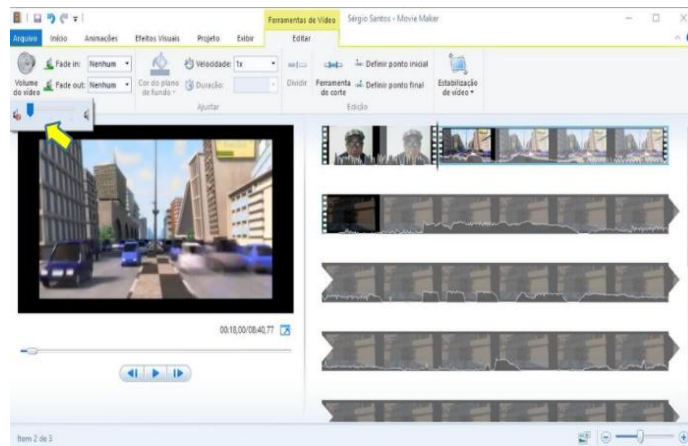


Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

d) Introduzindo narração

Para introduzir a narração ao vídeo, é preciso antes silenciar o trecho do filme no qual constará a narração. Isso se faz levando o cursor do “volume do vídeo” do trecho selecionado inteiramente para a esquerda, conforme o exemplo:

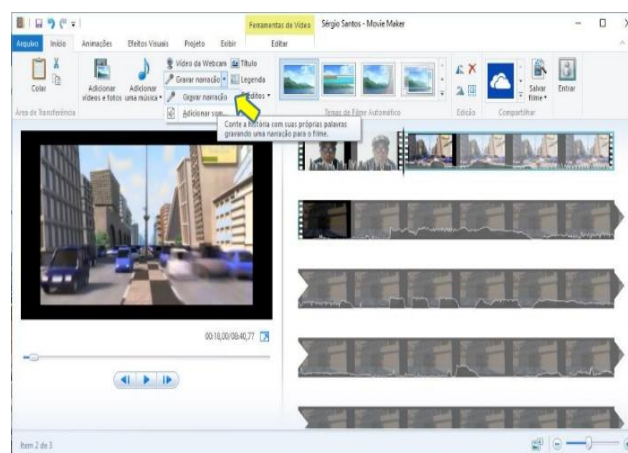
Figura 11 – Tela mostrando recurso de silenciamento de vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

Na sequência, é necessário clicar na opção “Gravar narração”, na guia “Ferramentas de vídeo – Editar”, e começar a falar o texto destinado a esse fim. No caso de alguns computadores mais modernos, já há um microfone embutido capaz de captar o som do ambiente. Na ausência desse microfone, é necessário adquirir um. Uma boa opção são fones de ouvido com microfone acoplado. Na imagem a seguir visualiza-se a opção referida neste parágrafo:

Figura 12 – Tela mostrando recurso de gravar narração

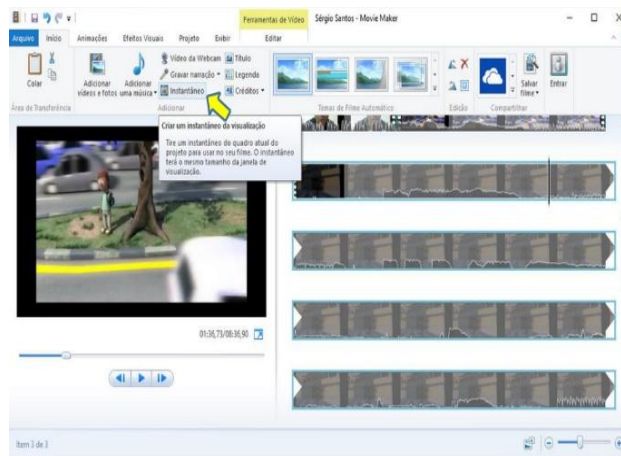


Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

e) Criando títulos e créditos finais

São dois títulos para o vídeo: o primeiro, do projeto; o segundo, da resenha crítica. É possível começar por qualquer um deles. Para criar o título da resenha, é importante inicialmente selecionar uma imagem do próprio filme. Isso se faz arrastando o cursor até a cena cuja imagem se pretende capturar e clicando na opção “Instantâneo”, conforme indicado abaixo:

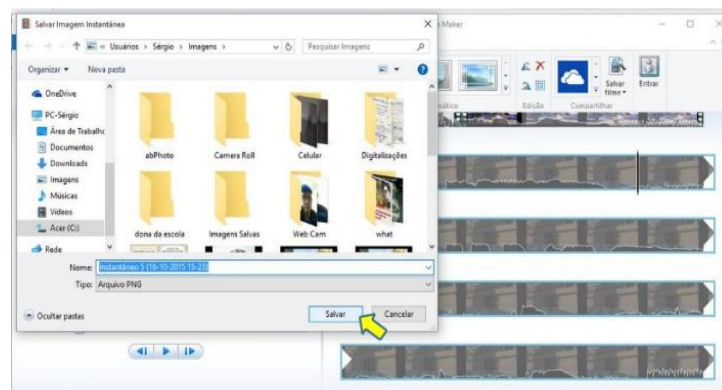
Figura 13 – Tela mostrando recurso de captura de imagem do filme



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

É necessário ainda clicar na opção salvar, conforme demonstrado a seguir:

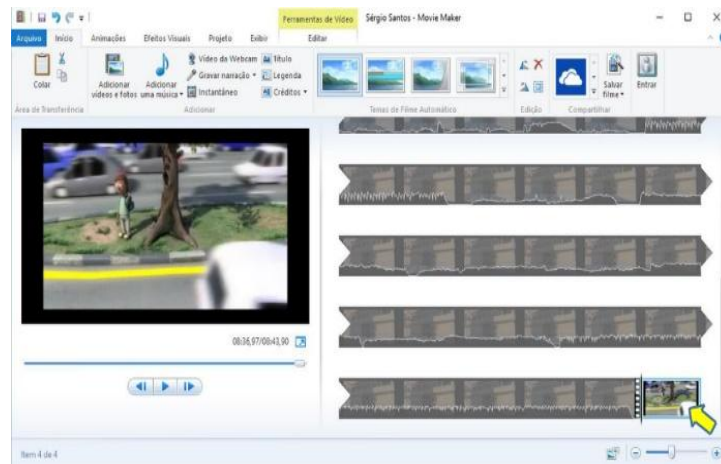
Figura 14 – Tela mostrando opção de salvar imagem do filme



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

A imagem capturada, depois de salva, aparece no final, depois dos vídeos:

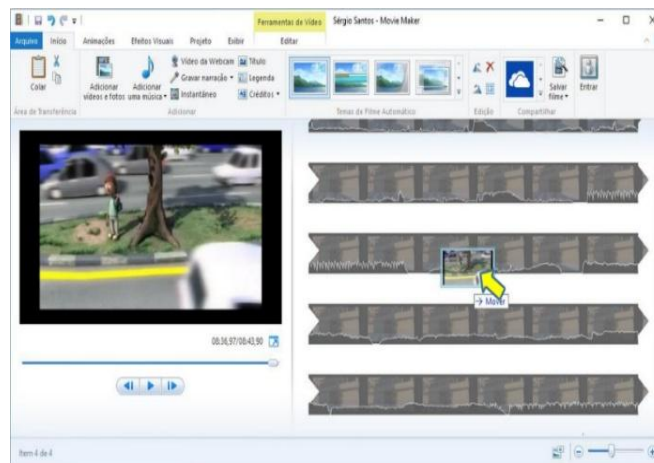
Figura 15 – Tela mostrando imagem do filme no final do vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

Essa imagem precisa ser movida para o começo do vídeo. Para isso, basta selecioná-la com o botão esquerdo do mouse e arrastá-la até o topo.

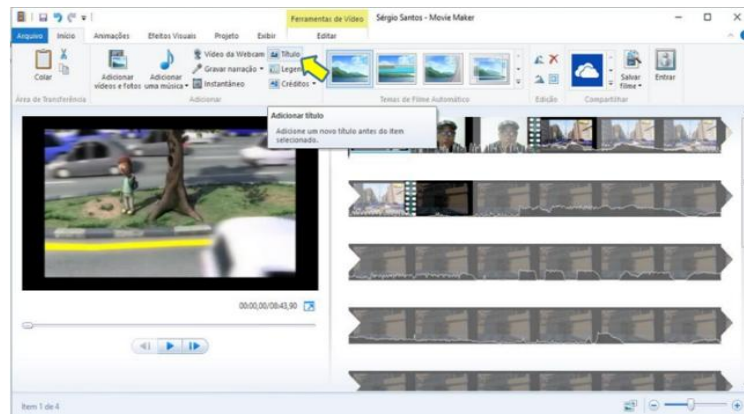
Figura 16 – Tela mostrando imagem do filme sendo movida para o início do vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

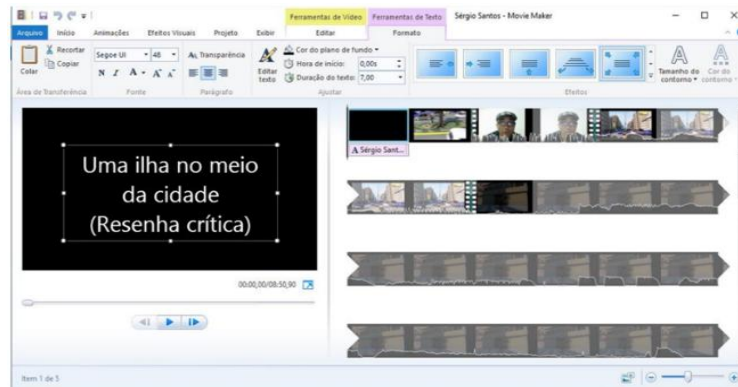
Uma vez com a imagem no início da sequência, é preciso clicar na guia “Ferramentas de vídeo – Título” para nomear a resenha crítica, conforme os dois quadros abaixo:

Figura 17 – Tela mostrando comando para criar título para a resenha



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

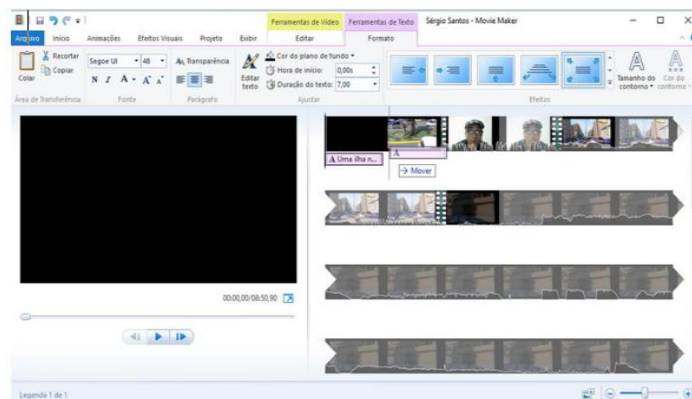
Figura 18 – Tela mostrando título da resenha adicionado ao vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

O título da resenha pode ser movido sobre a imagem capturada do vídeo. Basta clicar com o botão esquerdo do mouse e arrastar a imagem, de acordo com os quadros abaixo:

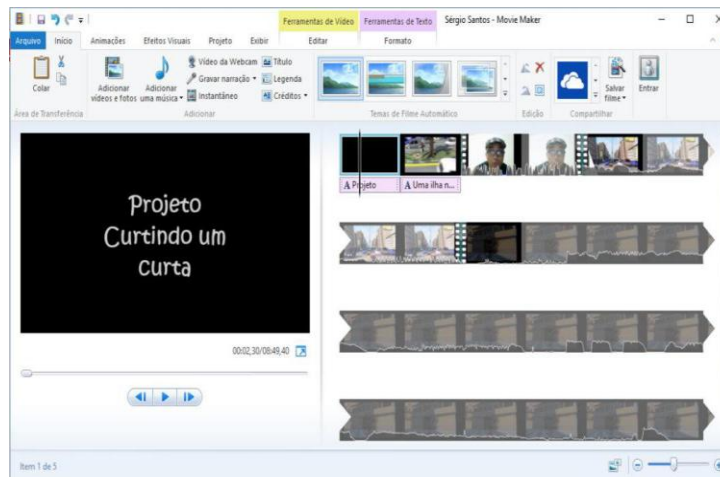
Figura 19 – Tela mostrando vídeo sendo movido sobre imagem capturado do filme



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

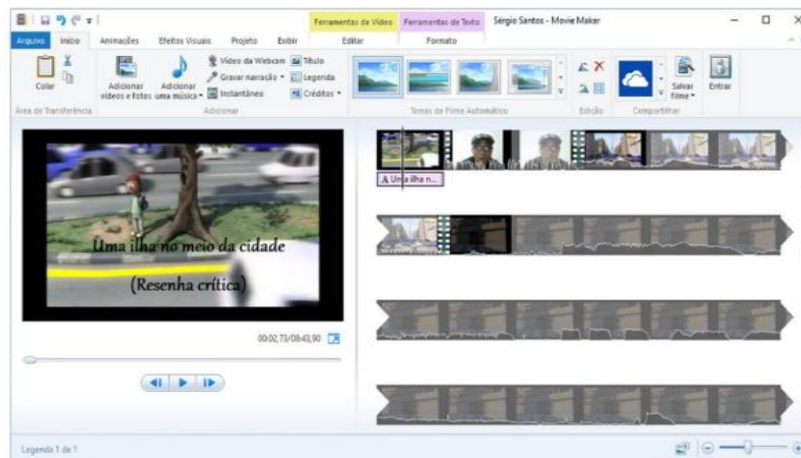
Para criar o título do vídeo, repete-se o mesmo procedimento para criar o título da resenha. A diferença é que não é mais necessário movê-lo. É claro que, nos dois casos, é possível escolher o tipo e a cor da fonte, efeitos visuais e de transição, etc.

Figura 20 – Tela mostrando criação de título do vídeo



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

Figura 21 – Tela mostrando título sobreposto à imagem do filme



Fonte: *print de tela do Windows Movie Make, 2015.*

No final do vídeo, deve ser acrescentada nova gravação com a webcam, para a saudação final, e os créditos, com a informação do nome das pessoas envolvidos com sua produção, repetindo-se os passos anteriores.

Quarto módulo

Envolvendo-se no processo de produção das resenhas: correção, revisão e edição dos textos.

Fase 1 (2 aulas de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de identificar problemas em textos escritos e de testar alternativas de solução.
- Os alunos devem ser capazes de adequar o texto escrito para um registro mais formal.

Procedimentos:

O professor leva dois representantes de cada grupo ao laboratório de informática e solicita que transcrevam no editor de textos do Linux a última versão manuscrita da resenha crítica. Comunica que essa versão será revisada e ampliada. Orienta que todos, terminada a transcrição do texto, escrevam um parágrafo, que deverá ser incluído na introdução da resenha, com uma saudação aos internautas, uma referência ao projeto “Curtindo um curta” e a informação sobre o conteúdo do vídeo.

Enquanto os grupos se dedicam a essa atividade, o professor circula na sala e senta com cada grupo, lendo o texto transcrito e sugerindo alterações. Para dar tempo de atender a todos, o professor dá sugestões inicialmente apenas sobre a unidade retórica 1. Quando tiver falado com todos os grupos, volta ao primeiro e dá sugestões sobre a unidade retórica 2, circulando novamente em toda a sala. O mesmo procedimento se repete para sugerir alterações na unidade retórica 3.

Ao mesmo tempo em que faz essas sugestões, o professor pode ir lendo o parágrafo introdutório dos grupos que forem terminando, fazendo breves comentários e sugerindo mudanças. À medida que os grupos foram terminando a atividade, deixam salvos os arquivos no computador, que deverá ser gravado pelo professor em um pen drive.

Fase 2 (1 aula de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de identificar problemas em textos escritos e de testar alternativas de solução.
- Os alunos devem ser capazes de adequar o texto escrito para um registro mais formal.

Procedimentos:

Nesta aula, o professor deve proporcionar ao aluno um reencontro com seu texto, para fazer os últimos ajustes e a revisão gramatical, deixando-o pronto para ser gravado. Para isso, a aula deve ocorrer novamente no laboratório de informática, apenas com os representantes de cada grupo.

Quinto módulo

Produzindo o vídeo-resenha: gravação e edição dos vídeos

Fase 1 (2 aulas de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de usar os recursos tecnológicos disponíveis para gravar e editar vídeos, sons e imagens.
- Os alunos devem ser capazes de adequar o texto escrito para um registro mais formal.

Procedimentos:

Nesta aula, dois representantes de cada grupo, preferencialmente diferentes dos que participaram do 4º módulo, a partir da orientação do professor, gravam as sequências de abertura (saudação inicial) e fechamento (saudação final) dos vídeos, bem como o áudio que deverá compor a narração das cenas que serão selecionadas.

Para isso, o professor pode fazer uso de um celular com câmera ou um notebook com webcam, a partir dos recursos oferecidos pelo Windows Movie Maker, visto no terceiro módulo.

Fase 2 (2 aulas de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem ser capazes de usar os recursos tecnológicos disponíveis para gravar e editar vídeos, sons e imagens.
- Os alunos devem ser capazes de adequar o texto escrito para um registro mais formal.

Procedimentos:

Novamente no laboratório de informática, os alunos devem editar os vídeos de acordo com as orientações dadas pelo professor no terceiro módulo.

Sexto módulo

Divulgando os vídeos-resenha

Fase 1 (1 aula de 1h)

Objetivos:

- Os alunos devem aprender outras possibilidades de interação no ambiente virtual, além das redes sociais.
- Os alunos devem entender que os textos produzidos na escola podem e devem cumprir funções fora do ambiente escolar.

Procedimentos:

Esta aula representa o último ato do projeto “Curtindo um curta”. Depois de produzirem os vídeos, os alunos devem divulgá-los. Para isso, auxiliados pelo professor, devem criar um canal no Youtube destinado à postagem dos vídeos-resenha.

Uma vez postados, o professor pode incentivar que os próprios alunos divulguem em suas redes sociais.

2.4 Relato de aplicação

Módulo 1:

Apresentação do gênero resenha crítica: levantando conhecimentos prévios e realizando os primeiros exercícios de apropriação do gênero.

Fase 1: 1 aula de 60 minutos

a) Preparação da aula

A aula contou com o auxílio de Jorge Normando, o professor colaborador, que, além de nos ter cedido o espaço de suas aulas, ainda nos ajudou, montando o projetor da escola e nos emprestando sua própria caixa de som. Como recebemos tudo pronto, podemos iniciar a aula assim que o professor terminou de fazer a chamada dos alunos. Toda essa preparação durou 10 minutos.

b) Introdução ao tema da aula

Iniciamos nos apresentando e explicando, em linhas gerais, o objetivo do projeto que iniciáramos a partir daquele dia. Em primeiro lugar, dissemos se tratar de uma pesquisa acadêmica e procuramos esclarecer o que isso significava. Expomos para os alunos que uma pesquisa acadêmica é um procedimento científico que se vale de certos métodos para construir um conhecimento válido em determinada área. Nessa perspectiva, esclarecemos que o resultado dos trabalhos desenvolvidos por eles, no final da pesquisa, ficaria à disposição, na UFRN, de outros acadêmicos interessados em estudar o mesmo tema e de professores interessados em realizar as mesmas práticas

em sua escola. Em segundo lugar, delimitamos para os alunos o objeto da nossa pesquisa: a produção de um texto argumentativo oral, porém marcado por um registro mais formal, ou seja, por uma oralidade mais planejada. Ponderamos com os alunos que na escola as práticas de produção de texto quase sempre envolvem a escrita, ficando a oralidade em segundo plano, isso devido à ideia de que a oralidade é algo que já dominamos. Solicitamos que os alunos confirmassem ou não essa informação. A maioria concordou que as aulas de língua portuguesa envolvem muito mais práticas de escrita do que práticas de oralidade, restringindo-se essas à realização de eventuais discussões em sala de aula, no geral, marcadas pela informalidade. Nesse ponto, perguntamos aos alunos sobre que situações, na opinião deles, o texto oral poderia assumir características mais formais, ou, de outro modo, que situações exigiriam uma fala mais planejada, uma oralidade menos espontânea. Eles citaram a palestra, a entrevista de emprego e a pregação na igreja. Aproveitamos para esclarecer que nosso projeto envolve práticas escritas também, mas o produto final será um texto oral: a gravação em vídeo de uma resenha falada. Ou seja, um vídeo-resenha.

Perguntados sobre o gênero resenha crítica, apenas alguns alunos demonstraram saber do que se tratava. Mas, em vez de oferecer-lhes uma teoria sobre o gênero em questão, dissemos aos alunos que primeiro construiríamos uma resenha na prática, ao longo daquela aula, e só depois partiríamos para a sua conceituação.

c) Análise do curta-metragem

Feitos os esclarecimentos iniciais, exibimos o curta-metragem *A ilha*, de Alê Camargo, o qual teve uma boa recepção entre os alunos. Terminada a exibição, perguntamos logo sobre qual seria a trama do curta, isto é, como o filme poderia ser resumido, em poucas palavras. Como esperávamos, devido à brevidade da narrativa, a resposta foi a mesma, com pequenas variações: de acordo com os alunos, tratava-se da história de um menino que, ao tentar atravessar a rua, acaba “ilhado” no canteiro central, onde passa muitos anos até ser resgatado por um ser vindo do céu. Mas, além de esperarmos essa resposta, queríamos verificar o grau de atenção dos alunos. No curta de Alê Camargo, por exemplo, há informações aparentemente sem importância que, na verdade, são elementos essenciais para a compreensão da narrativa. Nesse

sentido, perguntamos aos alunos sobre essas informações, e constatamos que muitas delas passaram despercebidas. Por exemplo, o que há em comum entre a cena inicial e a final do filme (um homem dançando no meio da rua), qual era a intenção do menino ao atravessar a rua (fazer uma ligação no orelhão), como ele se chamava (Edu, conforme ele assina um bilhete), em que cena ocorre uma quebra de expectativa (quando Edu, com muita fome, avista um passarinho e parece interessado em comê-lo, mas acaba comendo seu próprio tênis), em que cena ocorre um erro de sequência (Edu come um dos tênis e em seguida aparece com os dois pés calçados) e que outra produção do cinema é referida no curta (O Náufrago).

Após explorar essas questões sobre o curta A ilha, exibimos o segundo curta, Calango, do mesmo diretor, com o intuito de estabelecer a comparação. Terminada a exibição, perguntamos aos alunos sobre qual seria o melhor curta e por quê. A maioria achou que o melhor tinha sido A ilha, mas tiveram dificuldades de justificar sua opinião. Nesse momento, auxiliamos os alunos a encontrar bons argumentos para sustentar essa opinião, a partir das observações feitas do primeiro vídeo.

A aula terminou com o registro escrito, em material impresso elaborado para esse fim, das análises feitas oralmente. A atividade foi proposta para ser feita em dupla, porém alguns alunos preferiram fazê-la individualmente.

Fase 2: 1 aula de 60 minutos

a) Preparação

O equipamento (data show, computador e caixa de som) foi montado com o auxílio do professor Jorge Normando que, além disso, também ajudou a proporcionar um ambiente adequado para a realização da aula, alertando os alunos sobre a importância do nosso trabalho. A aula iniciou, portanto, após esse tempo de preparação, que envolveu a montagem do equipamento, a chamada oral e a fala inicial do professor. Após esse momento, o professor Normando deixou-nos bastante à vontade, retirando-se da sala e permitindo que assumíssemos a turma. *Toda essa etapa de preparação consumiu 10 minutos da aula.*

Começamos saudando os alunos com entusiasmo e lembrando os conteúdos vistos no encontro anterior, ocasião em que assistimos aos curtas *A ilha* e *Calango*, e os comentamos. Após essa retomada, entramos no Acervo Digital da Veja e folheamos a

última edição disponível. À medida que passamos as páginas, perguntamos aos alunos sobre a classificação de alguns textos quanto ao gênero. Ao chegarmos na página em que havia uma resenha crítica, solicitamos que os alunos identificassem, a partir do título e das imagens, a função daquele gênero textual. Aproveitamos e falamos um pouco sobre a ideia de suporte: o que estávamos vendo era uma resenha no suporte revista digital. Depois disso, anunciamos o que faríamos naquela aula: assistiríamos a um outro curta-metragem, sobre o qual também faríamos alguns comentários, e leríamos uma resenha crítica a respeito dele. Esse primeiro momento consumiu dez minutos da aula.

b) Exibição e repercussão do curta-metragem

Após a introdução da aula, exibimos o curta *Retrato de um filho da puta*, do diretor Amadeu Gomes, uma produção do Calibre 35, projeto de produção de filmes independentes e de qualidade na região de Sorocaba/SP². Notamos que, durante a exibição, os alunos estiveram bastante concentrados, reagindo com mais intensidade em dois momentos da narrativa: quando um dos personagens dá um tapa no rosto de outro, e no final, quando ocorre uma revelação importante. Trata-se justamente das duas situações em que nossas expectativas são quebradas. Para que se compreendam esses comentários e os que se seguirão, iremos traçar abaixo, em linhas gerais, o enredo do curta-metragem:

Trata-se da história de uma sessão terapêutica. Temos, portanto, apenas dois personagens em cena na maior parte do tempo: o terapeuta e o paciente. O terapeuta logo identificado como um psicanalista, uma vez que, além do diploma de conclusão do curso de Psicologia, ostenta, na parede de seu consultório, um imenso quadro de Sigmund Freud. O paciente, por sua vez, é um homem rico que, depois de descobrir a traição da esposa e deserdá-la, passa a cultivar ideias de suicídio. Nesse encontro dos dois personagens, ocorre o inusitado: o paciente, cuja condição social é realçada por possuir um Rolex, revela o motivo de suas angústias e é imediatamente agredido pelo terapeuta, que em seguida lhe dá conselhos nada ortodoxos e notadamente imorais. Segundo ele, o paciente deveria deixar de se importar com a aprovação das pessoas e assumir que é, na verdade, um empresário cretino, egocêntrico e que pensa apenas em dinheiro, isto é, um autêntico “filho de uma puta”. Curiosamente esses conselhos fazem o paciente se sentir melhor. Descobrimos, afinal, que o terapeuta era, na verdade, o

zelador do prédio que, ao vestir o terno de seu chefe, permitiu-se, por um momento, viver o sonho de ser uma pessoa bem-sucedida.

Quando terminamos a exibição desse filme, abrimos espaço para os comentários dos alunos. Iniciamos perguntando o que acharam do curta e por quê. Todos os alunos que se manifestaram disseram ter gostado, embora alguns tenham achado o curta apenas razoável. Ao justificarem a opinião, os alunos fizeram referência justamente aos dois momentos de surpresa na narrativa: alguns gostaram do tapa dado pelo terapeuta no paciente e todos acharam interessante a revelação de que o terapeuta era apenas um zelador. Uma aluna também achou interessante o tipo de conselho dado ao paciente. Segundo ela, “nada comuns”. Outro se manifestou citando a qualidade da imagem. Perguntamos, logo após, se alguém conseguiu antever o desfecho da narrativa pelas pistas deixadas ao longo do curta. Mesmo sem explicarmos que pistas seriam essas, muitos sabiam do que estávamos falando, e as explicitaram: o modo como o falso terapeuta está vestido no início, a admiração diante do quadro de Freud, a olhada para o diploma assim que é interpelado pelo paciente e a linguagem usada por ele. No entanto, apenas um disse ter suspeitado realmente da identidade do personagem.

Foram necessários 15 minutos para a execução dessa etapa da aula.

c) Leitura da resenha crítica

O passo seguinte da aula consistiu na leitura da resenha *Retrato de um curta-metragem*, seguida da resolução de exercícios sobre o texto. Ao elaborarmos os exercícios, além de pontuarmos aspectos que gostaríamos que fossem observados no curta-metragem, procuramos destacar a estrutura do gênero resenha crítica. Fizemos uso, nesse sentido, de material didático produzido para esse fim. Com o intuito de otimizarmos o tempo, optamos por resolver as questões a partir de discussões e da elaboração de uma resposta coletiva.

Um aluno ofereceu-se para fazer a leitura da resenha, ao término da qual começamos a responder às questões propostas pelo material didático. Percebemos que, mesmo construindo respostas coletivas, demorávamos em algumas questões esperando que todos as copiassem. Devido a isso, ocupamos o restante da aula, ou seja, 30 minutos, respondendo aos exercícios. Mesmo assim, alguns tiveram que ser encaminhados para serem feitos em casa. Prometemos que na aula seguinte o exercício seria retomado para conferirmos as respostas dadas.

Módulo 2:

Aprofundando a experiência com o gênero resenha: analisando uma resenha sobre uma obra adaptada; reconhecendo a resenha em novo suporte.

Fase 1 (2 aulas de 60 minutos)**a) Preparação**

Esta aula foi realizada na sala de vídeo, não só porque aquele era um espaço normalmente destinado à exibição de filmes, mas também porque oferecia melhores condições para a realização das atividades, ou seja, um espaço mais amplo e confortável. A sugestão da mudança de sala foi do professor Jorge Normando, que, por conhecer muito bem a escola, pôde nos ajudar nesse sentido. Essa alteração, no entanto, implicou certa demora para iniciar a aula, uma vez que envolveu o deslocamento dos alunos e a montagem do equipamento. *Toda essa etapa de preparação consumiu cerca de 15 minutos.*

b) Audição do conto *Flor, telefone, moça*

Em seguida, cumprimentamos os alunos e explicamos que, naquela aula, leríamos um conto e depois, para fins de comparação, assistiríamos a uma adaptação para o cinema. Tivemos o cuidado de explicar em que condições o filme foi produzido para que eles levassem essas informações em consideração no momento de fazer seus julgamentos. Dissemos que se tratava de um filme amador, feito por alunos como eles, como um trabalho para obtenção de nota e, também, para ganhar um concurso no qual estavam concorrendo com outra turma. Feitas essas observações, distribuimos entre os alunos as cópias do conto *Flor, Telefone, Moça* e, após mais algum tempo para resolver um problema com a caixa de som, ouvimos o áudio da Rádio Senado em que atores dramatizavam o conto.

Uma vez concluída a audição, perguntamos aos alunos se eles haviam compreendido a narrativa. A maioria disse ter compreendido, mas alguns alunos, um tanto dispersos no fundo da sala, alegaram não ter entendido o enredo, o que nos levou a recapitulá-lo, em linhas gerais. Feito isso, alertamos aos alunos que exibiríamos o filme e que, em virtude da análise comparativa, eles deveriam tomar nota do que

considerassem como virtude ou defeito do filme, bem como dos aspectos em que este diferisse da narrativa do conto.

c) Exibição do filme *Flor, telefone, moça*

Como a dispersão dos alunos no fundo da sala persistisse, resolvemos ficar próximos a eles, de maneira a inibir um pouco as conversas paralelas. De qualquer forma, ainda foi necessário chamar a atenção deles para o filme que estava sendo exibido. Durante a exibição, notamos, em primeiro lugar, certa euforia da turma diante do reconhecimento de alguns espaços mostrados no curta, como o Parque das Dunas, o cemitério do Bom Pastor e do Alecrim, a casa do estudante e a catedral velha. Notamos também certo aborrecimento provocado pela insistência do filme em mostrar um relógio antigo de parede o tempo inteiro a badalar, e de maneira estridente, a chegada das seis horas da noite. Houve ainda momentos de riso, provocado pelo desempenho dos atores amadores e, sobretudo, pela “voz”, que, de acordo com o conto original, deveria ser assustadora. A cada comentário feito pelos alunos durante a exibição do filme, orientamos que anotassem para que pudessem usar tais informações na análise do curta-metragem.

Apesar das orientações, os alunos não fizeram anotações. Alguns alegaram que não o fizeram porque lembravam do que iriam falar. Outros, que não conseguiam assistir ao filme e fazer anotações ao mesmo tempo. No entanto, esse fato não se constituiu realmente como um problema quando iniciamos a análise do filme. Começamos perguntando aos alunos o que acharam da adaptação do conto de Drummond para o cinema. Sem responder diretamente a essa pergunta, eles passaram a apontar problemas no filme. Uma aluna disse que o som do relógio era “abusado”, com o que muitos concordaram. Outro citou um problema com o áudio, que ora aumentava, ora diminuía de volume. De fato, esse problema obrigou-nos a deixar um aluno o tempo todo próximo à caixa de som, ajustando o volume sempre que necessário. Algumas meninas acharam estranho que o ator que representava o pai parecer mais novo que o que representava o filho. Alertamos para o fato de os atores estudarem todos em uma mesma sala de aula, daí não ser grande a diferença de idade entre eles.

De início, os comentários sobre o filme eram bem gerais, sem fazer muita referência ao conto. A primeira referência clara foi quando um dos alunos comentou o fato de a “voz” não parecer assustadora, diferente da voz do áudio da Rádio Senado, que traduzia melhor

a atmosfera contida no conto. Aproveitamos esse comentário para incentivar a turma a estabelecer mais analogias entre o conto e o filme. Perguntamos aos alunos que outras diferenças haviam notado entre os dois. Um aluno pontuou que a história do conto se passava no Rio de Janeiro, enquanto que a do curta-metragem se passava em Natal. Outro observou que a cena inicial, em que o personagem Carlos tem um pesadelo em um cemitério, não existe no conto. Comentou-se também que no conto os personagens não tinham nomes, sendo identificados apenas pelos graus de parentesco ou pelas profissões desempenhadas.

É o caso do pai, da mãe, do irmão, do delegado, da florista, etc. No filme, o irmão é chamado de Cássio e a própria narradora tem um nome: Camila. Ponderamos que, como se trata de duas linguagens diferentes (literatura e cinema), é normal que uma obra sofra algumas alterações ao ser transposta de uma linguagem para a outra e é isso justamente que consiste em uma adaptação. Perguntamos, nesse sentido, o que eles acharam dessas adaptações: elas tornaram o filme mais interessante ou não? As mudanças foram suficientes para desvirtuar o texto original ou conservaram a sua essência? Uma aluna defendeu que a mudança do espaço da narrativa do Rio de Janeiro para Natal contribuiu para aproximar o filme dos seus expectadores, ou seja, os alunos da escola que organizou o concurso de curtas-metragens. Alguns acharam desnecessária a cena inicial, mas um aluno raciocinou que, embora a cena tenha sido “tosca”, a ideia era inventar uma justificativa para o encontro de Carlos e Camila e a conversa entre os dois sobre a história da flor.

Como nosso objetivo era analisar o filme, de modo a pôr em evidência informações e opiniões que pudessem se tornar matéria-prima de uma resenha crítica, procuramos explorar ainda outros aspectos com os alunos. Por exemplo, o que haviam achado dos figurinos e da composição dos cenários? Correspondiam à Natal dos anos 1940? Em relação aos aspectos mais técnicos, como iluminação, fotografia e áudio, o que acharam?

Perguntamos ainda a respeito de que informações eles julgariam importantes para identificar a obra que estava sendo comentada, isto é, como poderiam situar o ouvinte para que saiba exatamente qual é o objeto da nossa análise.

Depois de toda essa discussão, lemos a resenha crítica que havíamos escrito sobre o filme, destacando, brevemente, sua organização composicional, a linguagem utilizada e o conteúdo nela veiculado. Observamos quantas das informações contidas na resenha coincidiam com a análise que os alunos haviam feito oralmente.

Fase 2 (2 aulas de 1h)

a) Preparação

Da mesma forma que nos encontros anteriores, o professor Jorge nos auxiliou na montagem dos recursos tecnológicos. A aula iniciou após o registro da frequência no diário. Esse tempo de preparação durou dez minutos.

b) Exposição sobre gêneros e suportes orais e escritos

Iniciamos a aula com a exibição do trailer do filme *Branca de Neve e o Caçador*, ao final da qual incentivamos os alunos a opinarem sobre as diferenças entre uma narrativa escrita e uma oral. Um aluno disse que preferia assistir a um filme a ler um livro, uma vez que não gostava de ler. Para ele, ler seria algo chato, que dá sono, enquanto que o filme é capaz de prender a atenção. Uma colega objetou que, ao contrário, o livro é quase sempre melhor do que o filme. Procuramos mostrar a diferença para os alunos entre uma história escrita, uma contada oralmente por alguém e a narrativa de um filme, no qual as falas dos personagens têm origem em um texto escrito. Em seguida, fomos mostrando, por meio de slides, algumas semelhanças e diferenças entre gêneros orais e escritos, pautados na abordagem de Marcuschi (2010) sobre *meio e concepção*. Também abordamos o conceito de suporte e a sua relação com os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008).

c) Exibição dos vídeos-resenha

Feita a exposição sobre a relação oral/ escrito, exibimos o vídeo-resenha de autoria de Isabela Boscov, do canal Vejapontocom e, em seguida, o vídeo-resenha do canal Programa Fã, conforme previsto na sequência didática. Depois disso, lançamos para os alunos as perguntas previstas para a análise dos dois vídeos.

d) Atividade em dupla

Pedimos aos alunos para se dividirem em duplas e entregamos o material didático com a transcrição dos dois vídeos-resenha e a reprodução da resenha escrita. Depois de algum tempo, percebemos que algumas duplas se dedicavam à atividade, enquanto

outras não demonstravam interesse em ler três textos. Diante disso, resolvemos fazer uma leitura coletiva dos textos para, somente depois, delegar às duplas a responsabilidade de destacar desses textos os aspectos previstos na sequência. De qualquer forma, procuramos auxiliar as duplas na identificação dessas informações.

Fase 3 (2 aulas de 1h)

a) Preparação

Desta vez, o professor Jorge não se encontrava na escola, mas, apesar disso, teve a preocupação de deixar os recursos tecnológicos disponíveis. Tivemos apenas de falar com a coordenadora pedagógica, que já tinha conhecimento de que usaríamos o projetor e providenciou que tivéssemos logo acesso a ele. Mesmo assim, a aula demorou um pouco mais para ter início, tanto porque os alunos demoraram um pouco mais para entrar em sala, quanto porque tivemos que substituir duas vezes o estabilizador, que já era adaptado a tomadas com três pinos. Essa etapa de preparação consumiu cerca de 20 minutos.

b) Sorteio dos temas

Solicitamos que os alunos formassem grupos de cinco componentes e anotassem seus nomes em uma folha de papel. Essa etapa não demorou muito, pois já havia grupos de afinidade na turma. Alguns alunos, no entanto, tiveram de ser encaixados em determinado grupo, pois haviam faltado à aula ou não estavam inseridos em nenhum. Formados os grupos, pedimos que anotassem o título do vídeo-resenha pelo qual se interessaram. A escolha dos temas se deu pela ordem da manifestação da preferência.

c) Orientações para a produção das resenhas

Para orientarmos os alunos a respeito da produção das resenhas, fizemos, a partir de um exemplar do gênero, uma revisão sobre a distribuição das informações ao longo do texto: identificação da obra (1º parágrafo), síntese (2º parágrafo) e avaliação crítica

(3º parágrafo). Em seguida, distribuimos um material didático com informações adicionais, que explicávamos à medida em que líamos.

d) Leitura dos contos

Neste mesmo dia, aproveitamos um horário vago dos alunos, após o intervalo, para realizarmos mais uma etapa desta sequência didática: a leitura dos contos que servirão de base para a análise comparativa com os curtas-metragens. Como as salas de aula apresentam dimensões reduzidas que inviabilizam a organização da turma em grupos, a partir da sugestão dos alunos, conseguimos o espaço da quadra de esportes para executarmos a atividade. Uma vez no espaço, entregamos aos alunos as cópias dos contos e pedimos que cada grupo escolhesse um canto da quadra para poder fazer a leitura do texto e, em seguida, combinar como seria feito o trabalho. À medida que os grupos cumpriam a tarefa, eram liberados.

Módulo 3:

Aprofundando a experiência com o suporte vídeo: conhecendo o processo de produção e edição.

Fase 1 (2 aulas de 60 minutos)

a) Preparação

Antes da aula, produzimos um vídeo para servir de modelo para os alunos. Com o auxílio do professor Jorge, deixamos os recursos tecnológicos prontos para uso. Depois do registro da frequência, iniciamos a aula. Esse período de preparação durou dez minutos.

b) Orientações de como produzir um vídeo-resenha

Iniciamos a aula apresentando aos alunos o vídeo que produzimos. Em seguida, com auxílio do projeto multimídia, explicamos os procedimentos para a produção do vídeo conforme explicitados na sequência didática. Um dos alunos revelou ter alguma

experiência na produção de vídeos e falou um pouco sobre os programas que usa para fazer edição.

Módulo 4:

Envolvendo-se no processo de produção das resenhas: correção, revisão e edição dos textos.

Fase 1 (2 aulas de 60 minutos)

a) Preparação

Após o registro das frequências, feitas pelo professor Jorge, explicamos aos alunos que apenas dois representantes de cada grupo iriam participar dessa fase do projeto, que seria realizada no laboratório de informática. Os demais alunos ficariam em atividade em sala de aula. Escolhidos os representantes, encaminhamo-los ao laboratório. Houve certa demora na locomoção e na acomodação de todos na sala, mas, logo após esse momento, solicitamos que todos ligassem os computadores e acessassem o editor de textos do Linux. Todo esse processo durou vinte minutos.

b) Transcrição da resenha manuscrita

Solicitamos que os alunos transcrevessem para o editor de textos do Linux a última versão manuscrita da resenha crítica. Uma vez realizada essa tarefa, pedimos que todos produzissem uma saudação inicial aos prováveis internautas que veriam os vídeos-resenha.

c) Refacção dos textos

Enquanto se dedicavam a essa atividade, procuramos, conforme previsto na sequência didática, orientar as duplas para a refacção da resenha. Para isso, sentamos com cada uma, lendo inicialmente o primeiro parágrafo, apontando aspectos que poderiam ser melhorados, sobretudo quanto à clareza da informação e às unidades retóricas presentes no gênero resenha crítica. Uma vez que conseguimos atender a todos os grupos,

voltamos ao primeiro para orientar quanto à refacção do segundo parágrafo. O mesmo procedimento fizemos em relação ao terceiro.

Observamos que algumas duplas se empenharam para realizar a atividade, conseguindo promover as mudanças solicitadas durante o tempo da aula. Outras duplas, porém, não demonstraram interesse pela atividade.

Fase 2 (1 aula de 60 minutos)

a) Preparação

As duplas que participaram do encontro anterior foram encaminhadas pelo professor Jorge ao laboratório de informática já no início da aula, o que contribuiu para a otimização do tempo de que dispúnhamos para a realização da fase 2 do módulo 4. Para que isso ocorresse, porém, já estávamos na sala de informática com todos os computadores ligados cinco minutos antes do toque. Cinco minutos depois, já foi possível iniciarmos as atividades do dia.

b) Últimos ajustes

Reservamos os primeiros 25 minutos da aula para que os alunos terminassem as modificações do texto iniciadas na aula anterior. Solicitamos que fizessem uma nova leitura e verificassem se gostariam de promover outras modificações na resenha que se destinaria à oralização no momento de produção do vídeo-resenha.

c) Revisão gramatical

Para realizar a revisão gramatical nos 30 minutos finais da aula, sentamos novamente com cada dupla e fomos identificando, junto com os alunos, alguns desvios cometidos em relação à norma padrão formal da língua portuguesa. As correções foram feitas diretamente no editor de textos do Linux, e os textos foram em seguida salvos em pen drive.

Módulo 5:

Produzindo o vídeo-resenha: gravação e edição de vídeos.

a) Gravação dos vídeos

Pudemos contar novamente com a parceria do professor Jorge Normando, que se dispôs a fazer as filmagens e gravações a partir de seu celular. Verificamos que não seria possível filmar e gravar no horário normal de aula, na escola, devido ao barulho, por isso marcamos realizar essa fase da sequência didática em um sábado, apenas com dois alunos de cada grupo. Prevendo que a gravação dos vídeos dispenderia muito tempo, o professor Jorge sugeriu marcar com duas duplas pela manhã e duas à tarde.

Em ambos os horários, as gravações iniciaram com atraso, pois esperamos bastante a chegada dos alunos. De qualquer forma, em vez de duplas, compareceram escola apenas um representante de cada grupo. As gravações demoraram bastante tempo, isto é, a manhã e a tarde inteiras, pois foi necessário gravar várias vezes o mesmo texto, até que o resultado nos parecesse interessante para compor o vídeo-resenha.

b) Edição dos vídeos

Uma vez que na escola só havia computadores com o sistema operacional Linux, o qual não dominávamos, percebemos que não seria viável que os próprios alunos editassem os vídeos. Felizmente, pudemos contar com a preciosa colaboração da amiga Isabelle Ferret, noiva do professor Jorge, que tem experiência com edição de vídeos.

Módulo 6:

Divulgando os vídeos-resenha

Para a divulgação dos vídeos-resenhas, criamos o canal *Curtindo um curta*, no Youtube, no qual os vídeos produzidos pelos alunos foram postados.

3 Análise dos dados

A análise a seguir foi feita a partir da observação de seis versões da resenha crítica *A cartomante*, produzidas coletivamente por A, I, Me, Mm e J, alunos do 9º ano da escola lapissara Aguiar, sobre um curta-metragem homônimo, por sua vez, baseado em um conto homônimo de Machado de Assis. Trata-se de três versões manuscritas e três digitadas.

A primeira versão manuscrita foi feita a lápis e atendeu à primeira solicitação de produção da resenha, conforme previsto em uma das etapas da sequência didática. Após um atendimento particular com o grupo, no qual apontamos algumas qualidades e problemas do texto, bem como sugerimos soluções, os alunos produziram a segunda versão, que seria inicialmente apenas a transcrição da primeira versão a caneta, que solicitamos a fim de tornar a leitura mais legível, mas essa acabou incorporando algumas observações feitas nesse atendimento. O que havíamos orientado, na verdade, era a produção de uma segunda versão e a transcrição da primeira. Uma vez que a transcrição se configurou em outra versão da resenha, fizemos nova intervenção, a partir da qual o grupo produziu a terceira versão manuscrita. Essas primeiras versões foram feitas, quase que integralmente, em casa, ficando para a sala de aula apenas alguns retoques finais.

As versões digitadas, por sua vez, foram produzidas de maneira mais colaborativa, no laboratório de informática, no qual pudemos trabalhar com dois representantes de cada grupo, escolhidos pelos próprios alunos. Essa restrição se fez necessária devido à impossibilidade de levar todos os alunos para o laboratório, tanto porque não havia computadores disponíveis para todos, quanto porque, com um grande número de alunos, a atividade dificilmente seria exequível. Os alunos mais envolvidos com o projeto foram, afinal, os escolhidos. Os demais ficaram em atividade em sala, sob a supervisão do professor colaborador. Os escolhidos para representar o grupo responsável pela resenha *A cartomante* foram I e J.

Em relação a essas produções digitadas, no primeiro momento, solicitamos que os grupos digitassem a última versão manuscrita para que, a partir dela, pudéssemos fazer alterações. Concluída essa tarefa, passamos a dar orientações gerais, enquanto os grupos começavam a promover as primeiras modificações. Passando de mesa em mesa, íamos apontando problemas e indicando sugestões. Ao fim de cada sessão no laboratório, copiamos os arquivos produzidos em um pen drive.

A análise parte da identificação das unidades retóricas baseada na organização retórica sugerida por Bezerra (2009) para resenhas acadêmicas de não-especialistas. O autor se baseou no modelo CARS, proposto por Swales (1990), conforme já foi abordado no capítulo 2. No projeto desenvolvido na escola Lapissara Aguiar, tínhamos a expectativa de que as resenhas escritas pelos alunos obedecessem à organização retórica proposta no primeiro módulo da sequência didática e perceptíveis nos modelos apresentados. Com poucas variações em relação a Bezerra (2009), esperávamos encontrar nos textos a seguinte organização expressa no quadro abaixo:

Organização retórica pretendida nas resenhas produzidas pelos alunos

Unidade retórica 1 – Introduzir a obra (curta-metragem)

Subunidade 1: saudando o interlocutor.

Subunidade 2: informando sobre o projeto escolar (Curtindo um curta)

Subunidade 3: identificando a obra a ser resenhada (título, diretor, ano de lançamento, gênero, atores, etc.)

Subunidade 4: informando a origem da obra (adaptação de um conto literário)

Unidade retórica 2 – Sumarizar a obra

Subunidade 5: contextualizando a narrativa

Subunidade 6: apresentando os personagens

Subunidade 7: revelando o conflito que sustenta a narrativa

Subunidade 8: provocando o suspense com a interrupção da narrativa

Unidade retórica 3 – Criticar a obra

Subunidade 9: avaliando positivamente e/ou

Subunidade 10: avaliando negativamente

Subunidade 11: comentando fidelidade ou não ao texto original

Unidade retórica 4 – Concluir a análise da obra

Subunidade 12: fazendo uma apreciação geral da obra

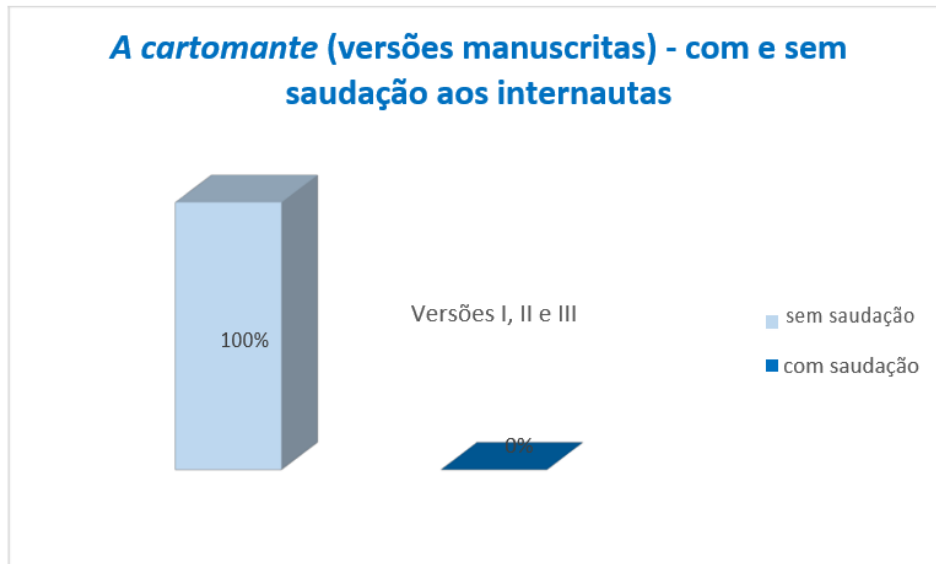
Subunidade 13: recomendando ou não a obra

Subunidade 14: despedindo-se do interlocutor.

Observamos que a resenha *A cartomante*, a cada nova versão, foi se aproximando dessa organização. Embora desde o início tenhamos orientado os alunos sobre a necessidade de escrever a resenha iniciando com uma abertura para o vídeo, na qual deveriam saudar os internautas, somente nas aulas realizadas no laboratório, quando solicitamos que fizessem esse exercício antes de prosseguirem com os acréscimos e edições dos textos, a subunidade 1 passou a constar nas

versões seguintes. Assim, nas primeiras produções não havia a presença da subunidade 1, conforme representamos no gráfico:

Gráfico 1 – Versões da resenha com e sem a subunidade 1



Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Essa informação é interessante à medida que a proposta do projeto era justamente a produção de um texto que, embora de concepção escrita, deveria se realizar no meio oral. Apesar de não ser um elemento obrigatório, uma vez que há vídeos que os dispensam, entendemos que a subunidade 1 corresponde a uma interessante estratégia para aproximar os produtores do vídeo-resenha de seus prováveis interlocutores, isto é, os internautas interessados em cinema. Entendemos ainda que um texto escrito destinado à gravação de um vídeo para redes sociais como o Youtube deve pressupor uma maior aproximação com a oralidade, dentro da perspectiva do *continuum* proposto por Marcuschi (2010). A partir dessa compreensão, identificamos com os alunos, a partir de alguns vídeos assistidos, algumas fórmulas usadas por vloggers para abrir os seus vídeos, conforme descrevemos no relato das aulas. Abaixo, reproduzimos alguns exemplos extraídos de alguns canais do Youtube para servir de parâmetro para a análise a seguir:

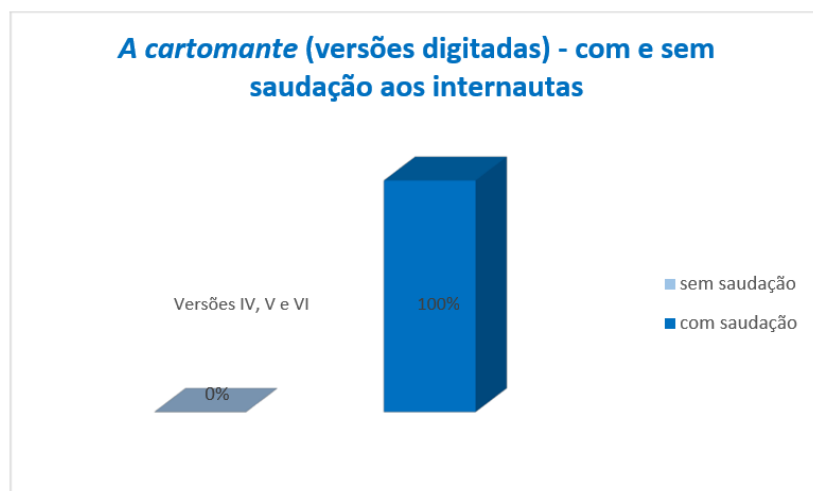
Quadro 10 – Fórmulas usadas por vloggers na abertura de vídeos

Saudação	Apresentação	Anúnciação do motivo/tema do vídeo
Olá, pessoal	Meu nome é Mell Ferraz, do blog Literature-se	e hoje vim comentar um pouquinho sobre o livro <i>A menina que roubava livros</i> , do Marcos Zuzak.
Oi, todo mundo	Meu nome é Camila, eu sou do blog Ninho de Fogo	e neste vídeo vou falar um pouco sobre o filme <i>Se eu ficar</i> .
Sejam muito bem-vindos ao Mundo da Luma		Hoje eu vou falar sobre o terceiro filme da saga <i>Vozes vorazes</i> .

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Durante a aula no laboratório de informática, relembramos a organização da subunidade 1, expressa no quadro acima, por meio de uma exposição dialogada. A partir de exemplos vistos em sala de aula, procuramos explicitar possibilidades de introduzir o vídeo-resenha e, ao mesmo tempo, incentivar que os alunos fossem criativos, não se limitando às sugestões dadas. Solicitamos ainda que, na abertura do vídeo, fizessem referência ao projeto “Curtindo um curta”, introduzindo também a subunidade 2. I e J, responsáveis pela nova versão da resenha *A cartomante*, conseguiram incluir as subunidades 1 e 2 nas novas versões, invertendo, assim, a situação apresentada no gráfico anterior:

Gráfico 2 – Versões da resenha com e sem as subunidades 1 e 2



Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Estabelecendo uma comparação entre a última versão manuscrita (III) e a primeira digitada (IV), constatamos que na versão IV, com o acréscimo da subunidade 1, o texto ficou mais próximo da oralidade, uma vez que passou a estabelecer mais claramente uma interação com o provável expectador do vídeo.

Quadro 11 – Comparação entre as versões manuscrita (III) e digitada (IV)

Versão III	Versão IV
O curta-metragem “A cartomante”, com o diretor e atores totalmente desconhecidos, lançados no ano de 2013 com o Gênero aventura o curta foi baseado na obra de Machado de Assis	Saudações, caros internautas. Este é um vídeo do projeto curtindo um curta. hoje vamos falar sobre o curta " A cartomante ". Lançado no ano de 2013, do gênero aventura , com o diretor e atores desconhecidos, o curta foi baseado na obra de Machado de Assis.

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

De acordo com Bezerra (2009), a unidade retórica 01 é “bastante característica em resenhas”. De fato, tanto nas resenhas que serviram de modelo, quanto nas produzidas pelo aluno, houve a preocupação inicial de introduzir a obra a ser resenhada. Nesse sentido, o que nomeamos de subunidade 03 consiste no movimento mais importante dessa unidade retórica, uma vez que corresponde à identificação da obra. Referindo-se especificamente a resenhas de textos acadêmicos, Bezerra completa:

As informações introdutórias sobre o autor, a nova obra ou obras anteriores, bem como as considerações gerais sobre o tópico da obra e sua importância para o público a que se destina, representam a ocasião propícia para o resenhista mostrar que sabe “quem é quem”. (BEZERRA, 2009)

No caso de uma resenha crítica sobre uma produção cinematográfica, as informações introdutórias relevantes, conforme vimos anteriormente, são o título da obra, o diretor, o ano de lançamento, o gênero, os prêmios alcançados, os atores de destaque e qualquer outro aspecto que aponte para a identificação da obra. Trata-se de informações a que o aluno tem acesso não necessariamente assistindo ao filme, mas por meio da pesquisa, por exemplo, dos elementos do cotexto, como a descrição

do vídeo na plataforma virtual em que foi veiculado. Também é possível obter esse tipo de informação nos créditos iniciais e finais da película, bem como por meio da busca de textos informativos sobre a obra, como resumos e resenhas. É essa a compreensão de Bezerra (2009), que orienta o acadêmico a procurar as informações introdutórias nas capas, orelhas e páginas iniciais e finais das publicações.

Na resenha *A cartomante*, notamos o empenho dos alunos em apresentar, na organização do texto, a unidade retórica 1, sobretudo com as informações previstas na subunidade 3. Como houve dificuldade na obtenção das informações gerais sobre o curta-metragem, uma vez que havia poucos dados disponíveis no próprio vídeo ou em sua descrição no Youtube, o grupo trouxe o problema para que encontrássemos, em conjunto, uma solução. Resolvemos, então, escrever uma mensagem para o *Canal de SloppiesAfarensis*, o qual fez a postagem, solicitando informações sobre as pessoas envolvidas na produção da adaptação do conto de Machado de Assis, bem como o tempo e o lugar das gravações. Não obtivemos, no entanto, resposta. Apesar dessa dificuldade, o grupo preferiu não suprimir as categorias de diretor e atores, por considerarem relevantes na identificação de um filme a ser objeto de uma resenha crítica. Em vez disso, a opção foi por informar desconhecimento do conteúdo que preencheria essas duas categorias, conforme pode ser constatado já na versão I:

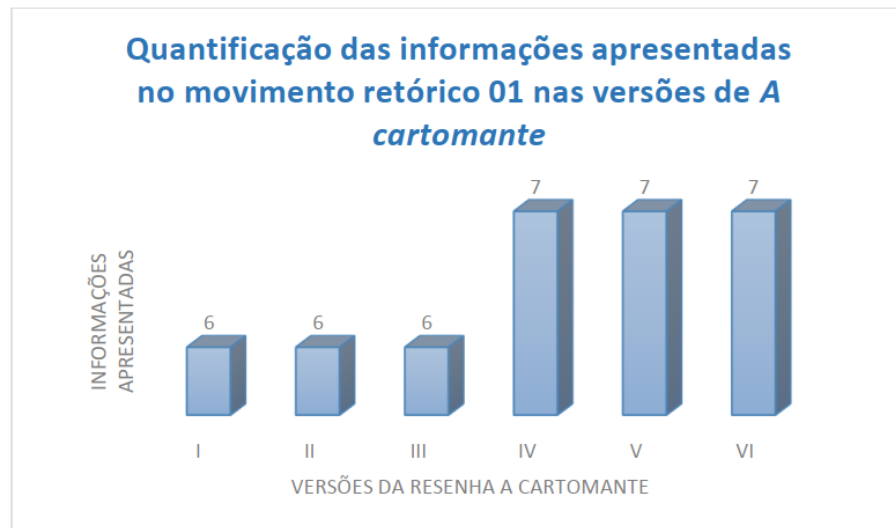
*O curta-metragem "A cartomante", com o diretor e atores **totalmente desconhecidos**, lançados no ano de 2013 com o Gênero aventura o curta foi baseado na obra de Machado de Assis*

Além das categorias diretor e atores, a resenha *A cartomante* apresentou, em todas as versões, o ano de lançamento (2013) e o gênero (aventura), dados da subunidade retórica 1. Além disso, trouxe a informação da origem do curta (baseado na obra de Machado de Assis), o que corresponde à subunidade 2. A referência ao projeto da escola ao qual a produção da resenha crítica está vinculada, isto é, a subunidade 3, só aparece a partir da versão IV:

[...]Este é um vídeo do projeto curtindo um curta. hoje vamos falar sobre o curta " A cartomante ". Lançado no ano de 2013, do gênero aventura, com o diretor e atores desconhecidos, o curta foi baseado na obra de Machado de Assis.

Desse modo, podemos representar a gradação informativa na unidade retórica 1 por meio do seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Gradação das informações da subunidade 1 ao longo das versões



Fonte: MARCUSCHI, 2010.

DESCRIÇÃO DA UNIDADE RETÓRICA 1

a) título

As resenhas produzidas pelos alunos, de um modo geral, iniciaram com a anúncio do título. Esse procedimento também foi adotado pelo grupo da resenha *A cartomante*, especialmente nas três versões iniciais. Nas últimas versões, o título apareceu logo após a saudação inicial.

Partindo da abordagem de Adam (2008), a opção por iniciar a resenha pelo título representa um recurso de ancoragem enunciativa, uma vez que a unidade retórica 1 corresponde a uma sequência descritiva. Nesse sentido, entendemos que a teoria das sequências textuais de Adam pode ser vista em uma perspectiva complementar à abordagem da organização retórica do texto, de Swales. De acordo com essa teoria, ao descrever a obra tema da resenha, os alunos fizeram uso de uma operação de pré-tematização ou ancoragem, que, conforme Adam, “é uma denominação imediata do objeto que abre [...] um período descritivo e anuncia um todo”. (ADAM, 2008).

Em relação aos títulos propriamente ditos das resenhas produzidas, observamos que é coincidente com o da obra resenhada, o que, apesar de revelar pouca criatividade, representa, na verdade, um procedimento comum especialmente em vídeo-resenhas. Ou seja, embora os alunos tenham sido incentivados a usar a criatividade na produção dos títulos, e tenham sido expostos a resenhas escritas em que o título do texto diferia do título da obra, eles também tiveram contato com vídeo-resenhas nos quais essa distinção não ocorria e fizeram opção por essa estratégia.

b) diretor e atores

Tratamos dessas duas informações ao mesmo tempo, uma vez que receberam igual tratamento nas resenhas analisadas. Além do que já dissemos sobre a opção dos alunos por manter no texto essas duas categorias, mesmo não podendo preenchê-las, é interessante observarmos a ordem em que aparecem em cada versão. Nas três primeiras, diretor e autores são citados imediatamente após o título da obra, enquanto que nas versões finais essas categorias aparecem após o ano de lançamento e o gênero. Essa alteração na organização das informações pode ser significativa e revelar uma estratégia diferente de apresentação, de acordo com a qual as informações secundárias são apresentadas antes das de maior relevância (com exceção do título, apresentado primeiro). Isso é perceptível no quadro comparativo abaixo:

Quadro 12 – Quadro comparativo entre as versões I e IV

Versão 1	Versão 4
<i>O curta-metragem "A cartomante"(1), com o diretor(2) e atores (3) totalmente desconhecidos, lançados no ano de 2013 (4) com o Gênero aventura (5) o curta foi baseado na obra de Machado de Assis (6)</i>	<i>[...]Este é um vídeo do projeto curtindo um curta(1). hoje vamos falar sobre o curta " A cartomante " (2). Lançado no ano de 2013(3), do gênero aventura(4), com o diretor(5) e atores(6) desconhecidos, o curta foi baseado na obra de Machado de Assis (7).</i>
(1) título (2) diretor (3) atores (4) ano de lançamento (5) gênero (6) origem	(1) nome do projeto (2) título (3) ano de lançamento (4) gênero (5) diretor (6) atores (7) origem

c) ano de lançamento

Os alunos também perceberam a importância de informar o ano de lançamento da obra resenhada, embora essa informação não estivesse disponível na descrição nem nos créditos do filme. Nesse sentido, eles partiram da dedução de que a data de lançamento do curta-metragem deveria ser a mesma data de postagem do vídeo no site Youtube.

d) gênero

A classificação do gênero do curta-metragem foi feita pelos próprios alunos com base em suas experiências com os diversos gêneros cinematográficos. A classificação de *A cartomante* como gênero aventura diz respeito ao modo como perceberam a narrativa, ou seja, como um filme no qual sobressai a ação de desfecho incerto e perigoso.

e) origem da obra

Quanto à origem, desde o início se sabia que os vídeo-resenhas seriam feitos a partir da adaptação de uma obra literária para o cinema e que essa informação deveria constar no parágrafo introdutório do texto escrito. Essa informação, que consta no final da unidade retórica 1, consiste, na verdade, no dado mais importante de identificação da obra, haja vista o propósito do projeto seja a produção de vídeos-resenha sobre adaptações para o cinema de contos literários, conforme já enunciamos antes.

DESCRIÇÃO DA UNIDADE RETÓRICA 2

Ao analisar as versões das resenhas sobre o curta-metragem *A cartomante*, observamos a presença, na unidade retórica 2, das seguintes subunidades:

a) contextualizando a narrativa

Antes de apresentar um resumo da narrativa, os alunos informam que “o curta se passa no ano de 1869”. Entendemos que a informação sobre a data funciona, nesse sentido, como uma forma de ancorar o que vai ser contado, situando a narrativa no tempo. O que é significativo, nesse caso, é a forma como a obra resenhada é retomada em cada versão da resenha “A cartomante”. Na primeira versão, a obra é retomada com a expressão “o filme”; nas versões seguintes, a expressão é substituída por “o curta”. Na segunda e terceira versão, no entanto, os alunos sentiram necessidade de reiterar o título do filme, já referido no primeiro parágrafo, usando-o como aposto de especificação da palavra curta: “o curta ‘*A cartomante*’...”.

b) Apresentando os personagens

Na primeira versão da resenha, notamos a falta de organização das informações referentes aos personagens. Esses participam das ações e só depois são apresentados, mesmo assim, apenas parcialmente:

“... tudo começa quando rita vai conversar com a cartomante...”

“... algum tempo atrás vilela levou rita que era sua esposa para conhecer seu amigo camilo...”

Observe-se que a síntese da narrativa já é iniciada com a menção à personagem Rita, citada como se tratasse de informação já dada no texto. O mesmo ocorre com a personagem não nomeada, mas identificada pelo uso da expressão “a cartomante”. No caso, o emprego do artigo definido sugere que se está falando de uma informação compartilhada pelos produtores da resenha e seus prováveis leitores. Essa sugestão, contudo, não é confirmada no texto. O personagem Vilela é apresentado apenas por meio de uma informação subentendida. Ele é o esposo de Rita, uma vez que é dito que Rita é a sua esposa. É interessante notar que Rita só é apresentada após ser mencionada participando de alguns acontecimentos. O personagem Camilo, por sua vez, é apresentado como o amigo de Vilela. Dessa

forma, cada personagem é identificado pelas relações que mantém com os demais, o que é resumido no quadro abaixo:

Quadro 13 – Formas de apresentação dos personagens do filme

Personagem	Forma como é apresentado
<i>Rita</i>	<i>Esposa de Vilela</i>
<i>Vilela</i>	<i>Esposo de Rita</i>
<i>Camilo</i>	<i>Amigo de Vilela</i>

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Na segunda e na terceira versão da resenha, repete-se o procedimento de tratar os personagens como se constituíssem informação já conhecida do leitor. Assim, são citados no parágrafo que sintetiza a obra resenhada os personagens “Rita”, “Camilo” e “a cartomante”, sem qualquer apresentação prévia. A exceção é o personagem Vilela, logo apresentado como “esposo de Rita”. Na sequência do texto, o personagem Camilo é mencionado pela segunda vez, dessa vez apresentado como amigo de longas datas de Vilela.

Após as intervenções feitas durante as aulas realizadas no laboratório de informática, as versões digitadas já apresentam uma maior preocupação na apresentação dos personagens. Na primeira ocorrência do nome Rita, os alunos já acrescentaram o aposto explicativo “esposa de Vilela”, o qual, por sua vez, é apresentado como “um homem de classe média”. O personagem Camilo surge no texto como “seu amigo de longas datas”. Apenas a cartomante é tratada, na 4ª e 5ª versões, como se já tivesse sido apresentada, por meio do emprego do artigo definido. Na versão final, contudo, o artigo definido dá lugar ao indefinido e o problema é resolvido. Assim, os personagens não são mais identificados apenas pela relação que mantém com os demais, conforme fica claro no quadro:

Quadro 14 – Reformulação da apresentação dos personagens do filme

Personagem	Forma como é apresentado
<i>Rita</i>	<i>Esposa de Vilela</i>
<i>Vilela</i>	<i>Um homem de classe média</i>
<i>Camilo</i>	<i>Amigo de longas datas de Vilela</i>

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

c) revelando o conflito que sustenta a narrativa

Verificamos que, na primeira versão da resenha “A cartomante”, faltou clareza na revelação do conflito que sustenta a narrativa. Observamos problemas de progressão temática, por exemplo, quando um tema não é desenvolvido, o que implica a falta de uma relação clara entre os fatos mencionados. A partir da segunda versão até a última, refletindo a assimilação de algumas observações feitas nos encontros com o grupo, notamos que a narrativa foi acrescida de certas informações fundamentais para a compreensão do conflito que sustenta a narrativa, conforme é demonstrado no quadro:

Quadro 15 – Evolução no desenvolvimento da síntese do conflito nas diferentes versões

VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3	VERSÃO 4	VERSÃO 5	VERSÃO 6
Camilo e Rita, respectivamente, amigo e esposa de Vilela, apaixonam-se após um período de convivência.	Camilo e Rita, respectivamente, amigo e esposa de Vilela, apaixonam-se após um período de convivência. Algum tempo depois, Vilela desconfia de Rita e a questiona.	Camilo e Rita, respectivamente, amigo e esposa de Vilela, apaixonam-se após um período de convivência. Algum tempo depois, Vilela desconfia de Rita e a questiona.	Camilo e Rita, respectivamente, amigo e esposa de Vilela, apaixonam-se após um período de convivência. Algum tempo depois, Vilela desconfia de Rita e a questiona.	Camilo e Rita, respectivamente, amigo e esposa de Vilela, apaixonam-se após um período de convivência. Algum tempo depois, Vilela desconfia de Rita e Camilo e envia uma carta para este, pedindo que fosse ao seu encontro.	Camilo e Rita, respectivamente, amigo e esposa de Vilela, apaixonam-se após um período de convivência. Algum tempo depois, Vilela desconfia de Rita e Camilo e envia uma carta para este, pedindo que fosse ao seu encontro.

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Observe-se que na primeira versão não fica clara a natureza do conflito. Ainda que Camilo tenha um caso com a mulher de seu amigo, isso não necessariamente implica um conflito. Se Vilela ignora completamente a traição, não há o estabelecimento de uma tensão narrativa. Nos encontros com o grupo, tivemos a oportunidade de discutir esse ponto, o que na prática resultou em um interessante progresso nos textos refeitos. Na segunda, terceira e quarta versões, quando é revelado que Vilela desconfia de Rita, o conflito, antes ausente, passa a ser delineado. Nas quinta e sexta versões, o conflito é completamente estabelecido à medida em que é dito que Vilela desconfia do casal e marca, por carta, um encontro com o amigo. A questão, no caso, é saber o que irá acontecer nesse encontro.

d) provocando o suspense com a interrupção da narrativa

Foi possível acompanhar o progresso feito nas refacções da resenha em relação a este aspecto. Na primeira versão, observamos que a narrativa é suspensa em determinado ponto, mas o suspense não é estabelecido. Nas três versões seguintes, o suspense já é sugerido, embora a ausência de uma informação importante o inviabilize. Nas duas últimas versões, no entanto, o suspense é estabelecido com sucesso, como fica claro no quadro a seguir:

Quadro 16 – Evolução na criação do suspense nas diferentes versões da resenha

VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3	VERSÃO 4	VERSÃO 5	VERSÃO 6
Rita fala sobre uma consulta feita a uma cartomante. Algum tempo depois, Camilo vai até à cartomante [?] e uma tragédia acontece [?]	Rita fala sobre uma consulta feita a uma cartomante. Depois disso, Camilo, preocupado com o que poderia acontecer [?], procura a cartomante e algo trágico acontece [?]	Rita fala sobre uma consulta feita a uma cartomante. Depois disso, Camilo, preocupado com o que poderia acontecer [?], procura a cartomante e algo estranho acontece [?]	Rita fala sobre uma consulta feita a uma cartomante. Depois disso, Camilo, preocupado com o que poderia acontecer [?], procura a cartomante e algo estranho acontece [?]	Rita fala sobre uma consulta feita a uma cartomante. Isso leva Camilo a procurar a cartomante, para saber o que aconteceria na casa de Vilela. A cartomante revela algo sobre o que vai acontecer.	Rita fala sobre uma consulta feita a uma cartomante. Isso leva Camilo a procurar a cartomante, para saber o que aconteceria na casa de Vilela. A cartomante faz uma revelação surpreendente.

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Observe-se que na versão 1, há a informação de que Camilo vai até à cartomante, após Rita falar de uma consulta que lhe fez, e, em seguida, diz-se que uma tragédia acontece. Não há relação, nesse caso, com a narrativa do conto. Em primeiro lugar, não é esclarecido porque Camilo procura a cartomante. Em segundo, sugere-se que a tragédia acontece na casa desta, o que não corresponde ao enredo original. Nas versões 2, 3 e 4, se ainda se sugere que a tragédia ocorre durante o encontro com a cartomante, há a revelação de um motivo para Camilo procurá-la: o personagem está preocupado com algo, que, no entanto, não fica claro no texto dos alunos. Nas versões 5 e 6, o objeto da preocupação é esclarecido: Camilo está preocupado com o que vai acontecer na casa de Vilela, seu amigo, com cuja esposa tem um caso. Na casa da cartomante, não ocorrerá nenhuma tragédia. Em vez disso, ela fará uma importante revelação. O suspense está justamente em deixar no ar o conteúdo dessa revelação.

DESCRIÇÃO DA UNIDADE RETÓRICA 3

Ao analisar as versões das resenhas sobre o curta-metragem A cartomante, observamos a presença, na unidade retórica 3, das seguintes subunidades:

a) avaliando positivamente a obra

Desde a primeira versão da resenha, os alunos seguiram nossa orientação de destacar algum aspecto positivo da obra. Notamos, no entanto, certa dificuldade de fazê-lo, uma vez que predominou a apreciação negativa do curta-metragem. Nesse ponto, procuramos não influenciar os alunos, mas apontar para algumas possibilidades, como a capacidade de o curta seduzir ou não o espectador para a leitura do conto original. Embora tenham incorporado esse aspecto na versão 4 e 5, na versão final optaram por suprimi-lo, permanecendo com os adjetivos usados na primeira versão da resenha, conforme se vê no quadro:

Quadro 17 – Evolução na avaliação positiva do filme nas diferentes versões da resenha

VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3	VERSÃO 4	VERSÃO 5	VERSÃO 6
O curta mantém a essência do conto, é interessante [?] e engraçado [?])	O curta mantém a essência do conto, é divertido [?] e interessante [?]	O curta mantém a essência do conto.	O curta faz com que os telespectadores tenham um contato com o conto original.	Ele faz com que os telespectadores tenham um contato com o conto original	O curta é interessante [?] e engraçado [?])

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

b) avaliando negativamente a obra

Predominou na resenha crítica sobre o curta-metragem “A cartomante” a avaliação negativa. Se os alunos se sentiam mais à vontade para apontar defeitos na obra resenhada, nossa orientação ocorreu no sentido de conferir mais clareza aos problemas apontados. O quadro abaixo evidencia os progressos obtidos a partir de nossa intervenção nos encontros com o grupo e nas aulas no laboratório de informática:

Quadro 18 – Evolução na avaliação negativa do filme nas diferentes versões da resenha

VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3	VERSÃO 4	VERSÃO 5	VERSÃO 6
Efeito em que aparece uma imagem preta [?] e as músicas que não favorecem o curta [?]	O jeito que são passadas as <u>imagens e</u> músicas que favorecem o filme” [?]	As músicas não têm nada a ver com o filme [deveriam ser trocadas], a imagem em preto e branco [deveria ser colorida]	A música não tem a <u>ver com</u> o filme [deveria ser mais dramática] e a imagem em preto e branco [deveria ser colorida, “pois seria mais moderno”].	A música não tem a <u>ver com</u> o filme [deveria ser mais dramática] e a imagem em preto e branco [deveria ser colorida, “pois seria mais moderno”].	A música não tem a ver com o filme [deveria ser mais dramática] <u>e a</u> imagem em preto e branco [deveria ser colorida, “pois seria mais moderno”].

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

Observe-se que nas versões 1 e 2, os alunos apontam dois defeitos do curta: “a imagem preta” e “as músicas que não favorecem o curta”. Procuramos, ao longo das aulas, levá-los a serem mais claros nessa crítica. Em relação a cada problema apontado, fizemos as mesmas perguntas:

“**Imagem preta**”: como deveria ser? Por quê?

“**Músicas que não favorecem o curta**”: como deveriam ser? Por quê?

Notamos que na versão 3, os alunos responderam à primeira pergunta. E nas versões 4, 5 e 6, à segunda.

c) comentando fidelidade ou não ao texto original

Todas as versões da resenha incluíram essa informação, afirmando a fidelidade do curta ao conto original. O que muda é a substituição da afirmação de que o curta “mantém a essência do conto” para a de que “mantém o sentido do conto”, conforme o quadro abaixo:

Quadro 19 – Comentário sobre fidelidade ao texto original nas diferentes versões da resenha

VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3	VERSÃO 4	VERSÃO 5	VERSÃO 6
Mantém a essência do “verdadeiro conto”.	Mantém a essência do conto original.	Mantém o verdadeiro sentido da história original.	Mantém o sentido do conto.	Mantém o sentido do conto.	Mantém o sentido do conto.

Fonte: MARCUSCHI, 2010.

DESCRIÇÃO DA UNIDADE RETÓRICA 4

Ao analisar as versões das resenhas sobre o curta-metragem *A cartomante*, observamos a presença, na unidade retórica 4, das seguintes subunidades:

a) fazendo uma apreciação geral da obra

Notamos que na apreciação geral da obra houve uma permuta de adjetivos: nas versões 1 e 2, empregou-se o adjetivo “bom”; nas 3 e 4, “legal”; nas 5 e 6, “interessante”.

b) recomendando ou não a obra

A recomendação da obra foi um aspecto apenas contemplado na 2ª versão da resenha.

c) despedindo-se do interlocutor

Nas versões manuscritas, que antecederam às refacções feitas no laboratório de informática, essa subunidade não apareceu. A partir da versão 4, quando houve maior preocupação em conferir à resenha uma forma mais próxima da oralidade, os alunos incluíram a despedida do interlocutor, ocasião em que agradecem a atenção dispensada e se identificam como do 9º ano C da escola municipal lapissara Aguiar.

Considerações Finais

Desenvolver um trabalho pedagógico com a oralidade formal na escola é, sem dúvida, um grande desafio, sobretudo devido à necessidade de adaptação dos alunos a contextos discursivos mais estruturados. Entre os diversos gêneros textuais possíveis para o desenvolvimento dessa competência, a resenha crítica se destaca, uma vez que possibilita o equilíbrio entre a expressão oral planejada e a argumentação fundamentada. Na transposição da produção de um texto escrito de concepção oral para sua realização efetiva na oralidade, esse gênero favorece práticas comunicativas formais, ao mesmo tempo em que engaja os alunos em situações de interação autênticas e significativas, haja vista o produto final se destinar à publicização.

Ao longo do projeto desenvolvido na escola Lapissara Aguiar, a habilidade dos alunos de identificar o modo de organização de um texto foi desenvolvida por meio da análise das unidades retóricas presentes na resenha crítica, conforme o modelo proposto por Bezerra (2009), baseado na abordagem de Swales (1990). Essa abordagem permitiu que os estudantes se apropriassem da estrutura do gênero, reconhecendo seus elementos constitutivos, como o movimento introdutório, a exposição do objeto resenhado, a avaliação crítica e a conclusão. Dessa forma, os alunos puderam não apenas identificar tais unidades na escrita, mas também transferir esse conhecimento para a produção oral, garantindo maior organização e coerência em seus discursos.

Além disso, os alunos puderam ter suas possibilidades comunicativas ampliadas a partir da apropriação de recursos tecnológicos de som e imagem durante as intervenções na sala de informática. A utilização de ferramentas digitais, como gravação e edição de áudio e vídeo, possibilitou que os estudantes experimentassem diferentes formas de apresentação oral, refletindo sobre aspectos como entonação, pausas estratégicas e expressividade. Esse processo contribuiu para uma melhor adaptação da resenha crítica ao contexto oral, permitindo que os alunos aprimorassem suas habilidades comunicativas de maneira dinâmica e interativa.

Outro avanço significativo foi a conscientização dos alunos sobre o processo envolvido na produção de um texto oral formal, principalmente no que se refere ao planejamento. A partir de atividades que envolviam a refacção textual, os estudantes foram incentivados a planejar previamente suas falas, organizando os argumentos de

forma lógica, clara e coesa. Esse planejamento incluiu a definição de um roteiro, a seleção de conectores discursivos adequados e a prática de ensaios orais, garantindo maior fluidez e segurança na apresentação.

Nesse sentido, as reflexões teóricas de Marcuschi (2010) sobre a superação da dicotomia entre oralidade e escrita foram fundamentais para compreender esse processo. Essa perspectiva foi essencial para a pesquisa, pois os alunos inicialmente produziram a resenha crítica em sua forma escrita e, posteriormente, realizaram a transposição desse texto para a oralidade formal, gravando vídeos nos quais apresentavam suas análises críticas.

A adaptação da resenha crítica para o formato oral demonstrou como a oralidade formal não é simplesmente a leitura de um texto escrito, mas sim um processo que envolve reorganização discursiva, uso de marcadores interacionais e ajustes na prosódia para tornar a comunicação mais fluida e acessível. Como destaca Marcuschi (2010), a oralidade possui características próprias que a distinguem da escrita, e a experiência dos alunos revelou a importância de trabalhar essas especificidades de forma intencional no ambiente escolar.

No entanto, o processo de implementação dessa proposta pedagógica não esteve isento de desafios. Um dos principais obstáculos enfrentados foi a resistência inicial dos alunos, uma vez que a atividade não estava diretamente vinculada a uma nota avaliativa. Contudo, à medida que o projeto avançava e os alunos percebiam a relevância do trabalho desenvolvido, essa resistência foi gradativamente sendo superada. O engajamento dos estudantes aumentou significativamente, sobretudo quando começaram a visualizar os avanços na própria performance oral.

Outro desafio importante foi a falta de recursos estruturais adequados. Como os vídeos produzidos pelos alunos deveriam ser postados na internet, a baixa qualidade da conexão na escola representou uma dificuldade importante no andamento do projeto. Não obstante isso, o apoio da equipe escolar foi essencial para viabilizar os recursos necessários, incluindo uma câmera de vídeo com resolução adequada, o que facilitou a edição e a produção dos vídeos. Assim, mesmo diante de limitações técnicas, foi possível garantir a execução da proposta e manter o envolvimento dos alunos.

Ao final do projeto, os alunos demonstraram grande satisfação e orgulho em relação aos seus desempenhos. O produto final da intervenção pedagógica – a gravação e apresentação das resenhas críticas – revelou avanços consideráveis na

fluidez, na argumentação e na expressividade dos alunos. A experiência de adaptar um gênero escrito para a oralidade formal contribuiu não apenas para a melhoria da competência comunicativa dos estudantes, mas também para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança em situações discursivas formais.

Para alcançar esses objetivos, algumas estratégias pedagógicas se mostraram particularmente eficazes. O trabalho com modelos de boas práticas discursivas, a realização de ensaios e regravações das produções orais, a prática de leitura expressiva e a oferta de feedback estruturado foram essenciais para o desenvolvimento das competências orais dos alunos. Além disso, o trabalho com a refacção textual, como propõe Lopes-Rossi (2011), permitiu que os alunos compreendessem a relação entre oralidade e escrita, tornando-se mais aptos a adaptar suas produções conforme as exigências do contexto comunicativo.

Outro aspecto fundamental da pesquisa foi a utilização de tecnologias digitais como aliadas no desenvolvimento da oralidade formal. Ferramentas como edição de áudio e vídeo permitiram que os alunos experimentassem diferentes formas de apresentação, refletindo sobre sua própria performance e ajustando aspectos como ritmo, entonação e postura. Essa abordagem proporcionou uma experiência de aprendizagem mais imersiva e interativa, incentivando os alunos a explorarem as múltiplas possibilidades da comunicação oral.

Além disso, o processo de planejamento das apresentações orais foi essencial para garantir a qualidade dos produtos finais. A construção de roteiros detalhados, a seleção criteriosa de argumentos e a prática de ensaios prévios permitiram que os alunos internalizassem as características estruturais do gênero resenha crítica. Essa abordagem sistemática contribuiu para que as apresentações fossem mais organizadas e coerentes, reduzindo improvisações inadequadas e fortalecendo a argumentação oral.

Dessa forma, a resenha crítica, ao ser explorada na perspectiva da oralidade formal, revelou-se um gênero textual promissor para a prática pedagógica. Por meio de intervenções estratégicas e de um ensino que valorizou tanto a reflexão metalinguística quanto a experiência prática, os alunos puderam aprimorar sua capacidade argumentativa e comunicativa, preparando-se melhor para interações discursivas em diferentes esferas sociais e acadêmicas. Os desafios enfrentados ao longo do processo reforçam a importância do planejamento pedagógico cuidadoso e da utilização de recursos tecnológicos para potencializar o aprendizado,

demonstrando que, com estratégias adequadas, é possível promover avanços significativos na oralidade formal dos alunos.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. C. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CABRAL, Rayssa Duarte Marques. **A insustentável leveza da tradução intersemiótica**: do gênero romance ao gênero longa-metragem. Letras em Revista, Teresina, v. 04, n. 01, jan-/jun, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2008, 2.ed.

FREUD, Sigmund. Personagens psicopáticos no palco (1942[1905 ou 1906]). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; VANDA, Maria Elias. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

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

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a rescrita**: atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais e ensino: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

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

MARTIN, Marcel. As elipses. In: **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 1.ed.

MOISÉS, Massaud. O conto. In: **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2006, 20.ed.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009. 2.ed.

PLIGIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: **Poemas e ensaios**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

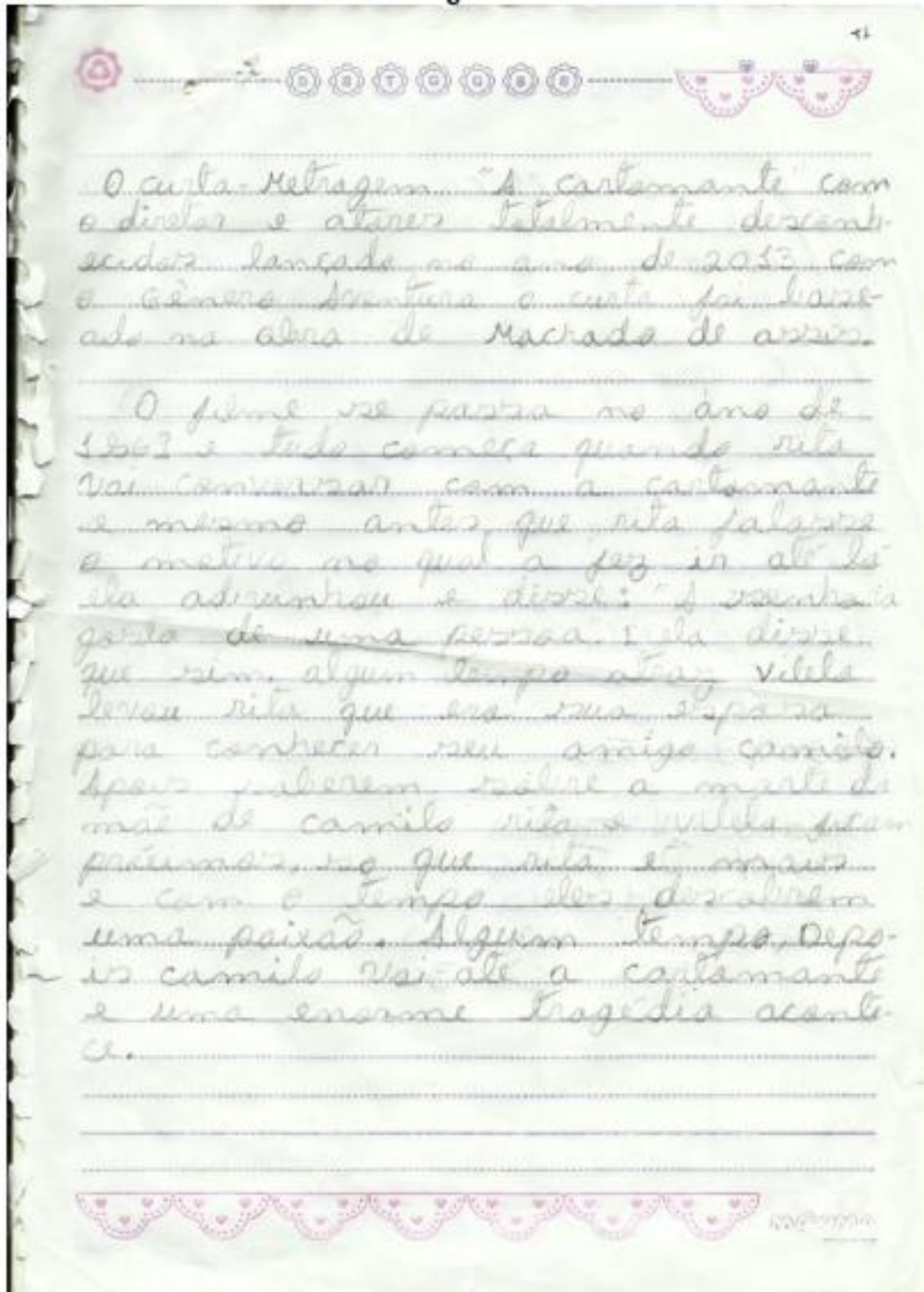
SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. Práticas de Linguagem e PCN: o ensino de Língua Portuguesa. In: **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

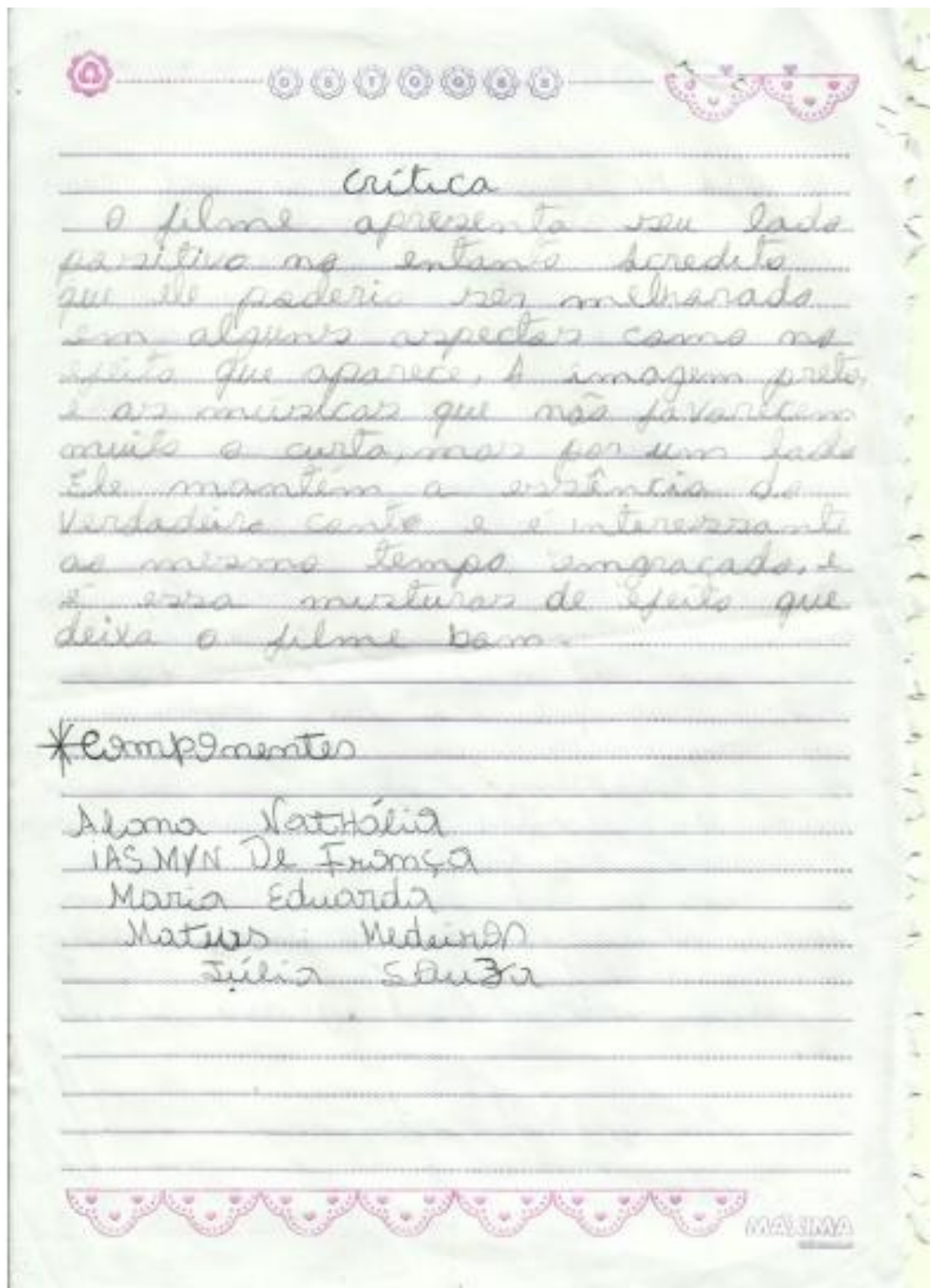
ANEXOS

A CARTOMANTE – 1ª VERSÃO (Manuscrita a lápis) - Página 1

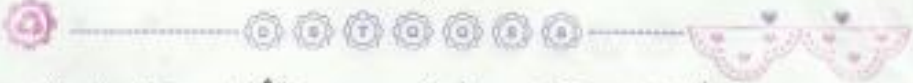


A

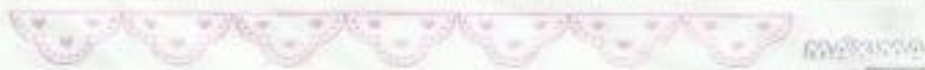
CARTOMANTE – 1ª VERSÃO (Manuscrita a lápis) - Página 2



A CARTOMANTE – 2ª VERSÃO (Manuscrita a lápis) - Página 1


 O curta-Metragem "A Cartomante", com o diretor e atores totalmente desconhecidos, lançado no ano de 2013 com o gênero aventura. O curta foi baseado na obra de Machado de Assis.

O curta "A Cartomante", se passa no ano de 1869, e tudo começa quando Rita conversa com Camilo sobre uma consulta que teve com a Cartomante. Ela conta a ele que a Cartomante adivinhou o motivo no qual ela foi lá, antes mesmo que Rita dissesse. Algum tempo antes disso Vilela esposa de Rita leva Rita para conhecer seu amigo de longa data, chamado Camilo. Algum tempo depois a mãe de Camilo morre e Vilela e Rita o consola. Com o tempo Rita e Camilo ficam próximos. Jantam juntos, jogam xadrez entre outras coisas e logo se apaixonam. E logo quando Vilela desconfia de Rita e pergunta o que acontece com ela. Alguns dias depois Camilo preocupado faz com: o que poderia acontecer foi ali a Cartomante e falou assim: algo vai acontecer com nós? Não, portanto algo trágico acontece.



A CARTOMANTE – 2ª VERSÃO (Manuscrita a caneta) – Página 2

O T O O O O O

O carta é bom, mas adivite em Pedra de
 Melhorado em alguns pontos: Na foto em a Rainha
 e; em alguns, em unidos em Pedra de O O O

Mais, no entanto o filio mistico a criança do
 Carta original, e i praticas e interessante para muitos.

Names: Iasmim de Franca, Alana
 Nalália, Maria Eduardo, Julia Souza,
 Mateus Silva.

Turma: 9^o C

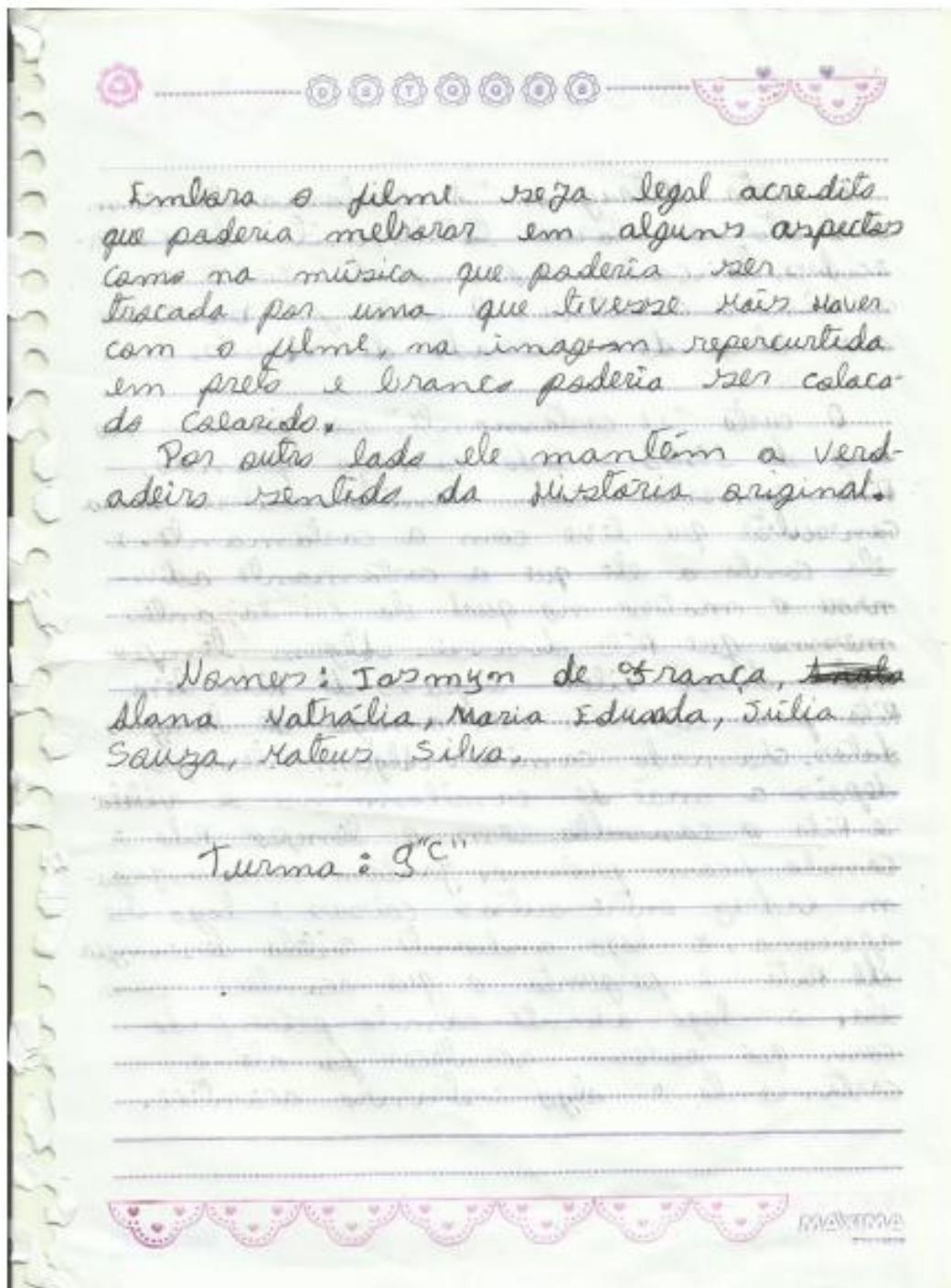
MAGNUM

A CARTOMANTE – 3ª VERSÃO (Manuscrita a caneta) – Página 1

O curta - Metragem "A cartomante", com o diretor e atores totalmente desconhecidos, lançados no ano de 2013 com o gênero aventura. O curta foi baseado na obra de Machado de Assis.

O curta "A cartomante", se passa no ano de 1863, e tudo começa quando, Rita conversa com Camilo sobre uma consulta que teve com a cartomante. E ela conta a ele que a cartomante adivinhou o motivo no qual ela foi lá, antes mesmo que Rita dissesse. Algum tempo antes disso Vilela esperso de Rita leva Rita para conhecer seu amigo de longa data, chamado Camilo. Algum tempo depois a mãe de Camilo morre e Vilela e Rita o consolam. Com o tempo Rita e Camilo ficam próximos. Jantam juntos, jogam xadrez entre outras coisas e logo se apaixonam. E logo adiante Vilela descansa de Rita e pergunta o que acontece com ela, e logo adiante Camilo preocupado com que poderia acontecer foi até a cartomante e algo estranho acontece.

A CARTOMANTE – 3ª VERSÃO (Manuscrita a caneta) – Página 2



A CARTOMANTE – 4ª VERSÃO (Digitada)

Saudações, caros internautas. Este é um vídeo do projeto curtindo um curta. hoje vamos falar sobre o curta " A cartomante ". Lançado no ano de 2013, do gênero aventura , com o diretor e atores desconhecidos, o curta foi baseado na obra de Machado de Assis.

O curta se passa no ano de 1869, e tudo começa quando Rita esposa de Vilela, um homem de classe media, conversa com Camilo, seu amigo de longas datas, sobre uma consulta que teve com a cartomante. E ela conta a ele que a cartomante adivinhou o motivo pelo qual ela foi lá , antes mesmo que ela dissesse. Algum tempo antes disso,Rita e Camilo se conhecem . Algum tempo depois a mãe de Camilo morre e Vilela e Rita o consola. Com o tempo Rita e Camilo ficam próximos. Jantam juntos , jogam xadrez entre outras coisas e logo se apaixonam. E logo adiante Vilela desconfia de Rita e pergunta o que acontece com ela , aí logo adiante Camilo preocupado com que poderia acontecer foi até a cartomante e algo estranho acontece.

Embora o curta seja legal acredito que poderia ser melhorado em alguns aspectos como na musica que poderia ser trocada por uma mais dramática que tenha mais haver com o filme, na imagem poderia ser colorida em vez do preto e branco pois seria mais moderno ...

Por outro lado o filme apesar dos defeitos ele tem seu lado bom, pois ele faz com que os telespectadores tenham um contato com o conto original ,e mantém o sentido do dele.

Chegamos ao final da resenha, Obrigado pela atenção, Espero que tenham gostado... até mais caros internautas.

Atenciosamente :alunos do 9 ano C, da E.M Iapissara Aguiar

A CARTOMANTE – 5ª VERSÃO (Digitada)

A CARTOMANTE

Saudações, caros internautas. Este é um vídeo do projeto curtindo um curta. Hoje vamos falar sobre o curta " A cartomante ". Lançado no ano de 2013, do gênero aventura , com o diretor e atores desconhecidos, o curta foi baseado na obra de Machado de Assis.

O curta se passa no ano de 1869, e tudo começa quando Rita, esposa de Vilela, um homem de classe media, conversa com Camilo, seu amigo de longas datas, sobre uma consulta que teve com a cartomante. E ela conta a ele que a cartomante adivinhou o motivo pelo qual ela foi lá , antes mesmo que ela dissesse. Algum tempo antes disso,Rita e Camilo se conhecem . Algum tempo depois a mãe de Camilo morre e Vilela e Rita o consola. Com o tempo Rita e Camilo ficam próximos. Jantam juntos , jogam xadrez entre outras coisas e logo se apaixonam. E logo adiante Vilela desconfia de Camilo e Rita , e manda uma carta para Camilo ir até a casa dele, então logo adiante Camilo vai até a casa de Vilela, preocupado com que poderia acontecer lá, foi na cartomante e ela revela algo sobre o que vai acontecer.

Embora o curta seja interessante acreditamos que poderia ser melhorado em alguns aspectos como na musica que poderia ser trocada por uma mais dramática que tenha mais haver com o filme, na imagem poderia ser colorida em vez do preto e branco pois seria mais moderno ...

Por outro lado o filme apesar dos defeitos ele tem seu lado bom, pois ele faz com que os telespectadores tenham um contato com o conto original ,e mantém o sentido do dele.

Chegamos ao final da resenha, Obrigado pela atenção, Espero que tenham gostado... até mais caros internautas.

Atenciosamente :alunos do 9 ano C, da E.M Iapissara Aguiar

A CARTOMANTE – VERSÃO FINAL

(Digitada e com indicações para montagem do vídeo-resenha)

A CARTOMANTE

NA FRENTE DA CÂMERA:

Saudações, caros internautas. Este é um vídeo do projeto *Curtindo um curta*. Hoje vamos falar sobre o curta "A cartomante". Lançado no ano de 2013, do gênero aventura, com o diretor e atores desconhecidos, o curta foi baseado em um conto de Machado de Assis.

O curta se passa no ano de 1869, e tudo começa quando Rita, esposa de Vilela, um homem de classe média, conversa com Camilo, seu amigo de longas datas, sobre uma consulta que teve com uma cartomante. Rita conta a ele que a cartomante adivinhou o motivo pelo qual ela foi lá, antes mesmo que ela dissesse. Voltando no tempo, o filme mostra como Rita e Camilo se conhecem. Algum tempo depois, a mãe de Camilo morre e Vilela e Rita o consolam. Com o tempo, Rita e Camilo ficam próximos: jantam juntos, jogam xadrez, etc. e logo se apaixonam. Os dois vivem esse romance até que Vilela manda uma carta para Camilo ir até a casa dele. Preocupado com isso, Camilo vai até a casa de Vilela, mas antes para na casa da cartomante para saber o que lhe aguarda na casa de Vilela. A cartomante lhe faz uma revelação surpreendente. Ficou interessado? Assista ao curta para saber como essa história termina.

Embora o curta seja interessante, acreditamos que poderia ser melhorado em alguns aspectos, como na música, que poderia ser trocada por uma mais dramática que tenha mais a ver com o filme. A imagem também poderia ser colorida, em vez do preto e branco, pois seria mais moderno ...

Por outro lado, o filme, apesar dos defeitos, tem o seu lado bom, pois ele faz com que os telespectadores tenham um contato com o conto original e mantém o sentido dele.

NA FRENTE DA CÂMERA:

Chegamos ao final da resenha, Obrigado pela atenção. Espero que tenham gostado. Até mais, caros internautas! Atenciosamente, os alunos do 9º ano C, da Escola Municipal Iapissara Aguiar.