



PROFLETRAS

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

ADJANÍ PORCINO DOS SANTOS

**O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA
RESENHA CRÍTICA DE FILME**

GUARABIRA/PB

AGOSTO/2015

ADJANÍ PORCINO DOS SANTOS

**O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA
RESENHA CRÍTICA DE FILME**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Meira Liebig.

GUARABIRA/PB

AGOSTO/2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S194e Santos, Adjaní Porcino dos
O ensino-aprendizado do ato de argumentar na resenha crítica
de filme [manuscrito] / Adjaní Porcino dos Santos. - 2015.
151 p. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Sueli Meira Liebig, Departamento de Letras".

1.Gêneros textuais. 2.Resenha crítica. 3.Produção escrita. 4.
Argumentação I. Título.

21. ed. CDD 401

ADJANÍ PORCINO DOS SANTOS

**O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA
RESENHA CRÍTICA DE FILME**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada, em 20 de Agosto de 2015.

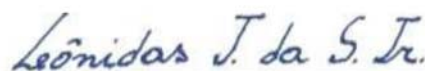
BANCAEXAMINADORA



Profª. Dra. Sueli Meira Liebig
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Orientadora



Profª. Dra. Zelia Monteiro Bora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora externa



Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a viabilidade do ensino sobre o ato de argumentar na modalidade escrita da língua a partir do ensino-aprendizado do gênero argumentativo resenha crítica de filme em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O procedimento metodológico adotado foi a aplicação de uma Sequência Didática (SD) do gênero em foco, elaborada sob a perspectiva de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), os quais propõem uma produção inicial que serve como referência para guiar as intervenções do professor de acordo com as necessidades dos alunos apresentadas nos textos iniciais. Na SD as atividades são planejadas e agrupadas em módulos que culminam na refacção dos textos ou na versão final. A escolha por esse procedimento justifica-se por ele propiciar o vislumbre do processo de escrita desde o momento inicial da intervenção do professor até o seu final e também por permitir observar como o ensino dos elementos constitutivos de um gênero e de suas condições de produção conferem ao sujeito aprendiz um melhor desempenho linguístico-discursivo na modalidade escrita. Os estudos realizados no campo da Linguística Textual e dos gêneros textuais têm apresentado relevantes contribuições para o entendimento da língua como um fenômeno psicossocial atrelado às práticas ou atividades humanas, resultante da interação entre sujeitos movidos por propósitos específicos em contextos situados social e historicamente. A presente pesquisa circunscreve-se nessa perspectiva, e seus resultados confirmam a possibilidade de ensinar os gêneros argumentativos no Ensino Fundamental conforme análise das produções textuais dos alunos, as quais demonstram o avanço no ato argumentativo e de como este favorece a progressão textual.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Resenha crítica. Produção Escrita. Argumentação.

ABSTRACT

This study has the aim of investigating the possibility of teaching students the act of argumentation in the writing skill of the Portuguese language up from the teaching/knowledge process of the argumentative genre known as movie critical review, in a class of 9th degree of a Public Elementary School. The adopted methodological procedure was the application of a Didactic Sequence (DS) of the referred genre, elaborated under Dolz, Noverraz e Scheneuwly's approach (2004), who propose an initial production that serves as reference to guide the teacher's interventions, according to the students' necessities, detected in the writing of initial texts. In such DS the learners' activities are planned and grouped in modules that end up with the re-doing of the texts in the final version. This choice is justified by its rendering of the visualization of the writing process since the very moment of the teacher's intervention until its end, besides allowing him/her to observe how the teaching of the constitutive elements of a genre and of its production conditions give to the apprentice a better linguistic discursive performance in the written skill. Studies in the fields of textual linguistics and textual genres have shown relevant contributions for the understanding of the language as a psycho-social phenomenon attached to human practices and activities which result from the interaction among subjects aiming at the same specific purposes, within social and historically situated contexts. The present research circumscribes itself under this perspective, and its outputs attest the possibility of teaching argumentative genres in Elementary School, according to the analysis of the students' textual productions, which demonstrate their advancement in the act of argumentation and how it favors their textual progression.

Key-words: Textual genres. Critical review. Written production. Argumentation.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Aquele que me foi por socorro em todos os momentos de minha jornada e que, soberanamente, cuidou de cada detalhe, de cada pessoa presente e até de cada pessoa ausente, porque tudo cooperou para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus familiares, especialmente à minha mãe, Maria Porcino dos Santos, que contou com a minha distância no processo de escrita deste trabalho, mas que me compreendeu como ninguém o faria.

Ao meu pai (*in memoriam*), Manoel Pereira dos Santos, a quem perdi durante o mestrado, meu “matuto teimoso”, como ele se autodenominava, que me ensinou a lutar pela vida mesmo quando as circunstâncias são contrárias.

A minha irmã Damiana Almiros Porcino dos Santos e a minha sobrinha Júlia Celi, as quais, ao modo delas, estiveram presentes em todo o processo desse trabalho.

A Maria Goreth da Silva, minha amiga que, decisivamente, determinou a minha entrada nesse curso e também a minha permanência, pois me deu um ultimato: “Só volte para o trabalho como mestre!” “Haja o que houver, não desista!” Palavras que soavam a cada momento em que o desânimo e a falta de perspectiva me batiam à porta, fazendo-me acreditar que eu não conseguiria.

A Moisés Monteiro Lima, meu amigo, pelo incentivo, pela força, pela disponibilidade em me ouvir e em me atender, mesmo tendo tantos outros compromissos a cumprir. A você que me incentivou a prosseguir quando a falta de perspectiva me sobreveio e me fez acreditar que no pouco tempo que me restava eu conseguiria cumprir o que me estava proposto. A você que me ensina que devo lutar por mim, ainda que ninguém o faça, mas também me levando a acreditar que, mais do que eu mesma, existe Alguém que me favorece na jornada: Deus.

À minha orientadora, Sueli Meira Liebig, por acreditar e incentivar à pesquisa, e a toda a equipe do PROFLETRAS (coordenadores, professores e colegas de turma) em Guarabira.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero <i>cartaz publicitário</i> , em alemão.....	42
Figura 2 – Diagrama da representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.	81
Figura 3 – Estrutura da Sequência Didática.	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gênero <i>Receita</i> , em islandês.	41
Quadro 2 – Sinopse de Filme: Uma Mente Brilhante.	56
Quadro 3 – Sinopse de Filme: Divertida Mente.	56
Quadro 4 – Sinopse de Filme: Para Sempre Alice.	57
Quadro 5 – Crítica: O Grande Hotel Budapeste.	65
Quadro 6 – Elementos do modelo didático <i>Resenha de filme</i>	72
Quadro 7 – Critérios para o ensino-aprendizado da composição textual.	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 A ESCRITA COMO MEIO DE INSERÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO SOCIAL.....	15
1.1 DE QUE ESCRITA ESTAMOS TRATANDO?	16
1.2 O ENSINO DA ESCRITA EM TEXTOS.....	18
1.3 A MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA.....	23
1.4 QUAIS GÊNEROS ENSINAR?	24
1.5 TRABALHANDO A CONSCIÊNCIA DO GÊNERO TEXTUAL.....	26
1.6 OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS	27
1.7 ARGUMENTAR PARA UMA PARTICIPAÇÃO SOCIAL	30
CAPÍTULO 2 O ENSINO DO ATO ARGUMENTATIVO NAS DIMENSÕES “ENSINÁVEIS” DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA DE FILME	33
2.1 A ARGUMENTAÇÃO	33
2.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E O MODO COMO “AGEM” NO DISCURSO	38
2.3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O ENSINO	44
2.4 GÊNERO ARGUMENTATIVO: UM AMBIENTE PARA A APRENDIZAGEM	47
CAPÍTULO 3 O GÊNERO RESENHA CRÍTICA.....	54
3.1 TRAJETÓRIA POSSÍVEL PARA RECONHECIMENTO DE UM GÊNERO	55
3.2 MODELO DIDÁTICO.....	60
3.3 O MODELO DIDÁTICO DA RESENHA CRÍTICA DE FILME: O PRODUTO CULTURAL E O SEU CARÁTER ARGUMENTATIVO NO GÊNERO	63
3.3.1 CONFIGURAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CRÍTICA	66
3.3.1.1 CONTEÚDO TEMÁTICO.....	66
3.3.1.2 PLANO GLOBAL.....	67
3.3.1.3 ESTILO	70
3.4 POR QUE UMA SD DE UM GÊNERO ARGUMENTATIVO?.....	74

CAPÍTULO 4 POR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE RESENHA CRÍTICA DE FILME	77
4.1 A PESQUISA-AÇÃO E O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO ADOTADO	80
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	83
4.2.1 OS MÓDULOS	83
4.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA	85
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
APÊNDICES.....	112
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho é resultado de uma inquietação diante das dificuldades que os alunos apresentam para se apropriarem da modalidade escrita da língua, os quais não acreditam ser capazes de realizar as atividades de ensino propostas pela escola e nem tampouco julgam necessário aprender a escrever proficientemente, o que pode levá-los a uma subjugação ao sistema político-ideológico ou de um sistema educacional que visa à quantidade e não à qualidade da aprendizagem.

Entendemos que uma das possíveis razões para a desmotivação com a modalidade escrita da língua é o não entendimento de sua relevância para um efetivo exercício da cidadania, para uma efetiva participação social. Esse fato nos levou a pensar que os alunos não só precisavam desenvolver as habilidades de escrita, mas também o senso crítico quanto às suas reais necessidades e deveres enquanto sujeitos socialmente localizados. Apesar de, nesse momento histórico, eles viverem em meio a grandes impactos culturais, ideológicos e científicos, no que concerne à educação, muitos jovens e adolescentes parecem não saber aproveitar das possibilidades para reiterar a sua autonomia.

Devido ao avanço tecnológico, ao acesso à internet e à fluidez das informações num mundo globalizado em tempo real, deparamo-nos hoje com um público cada vez mais informado, dinâmico, heterogêneo; um público grande de crianças e adolescentes que sabem fazer uso proficiente de mídias, que sabem interagir muito bem em ambientes virtuais. E essa interação se dá, especialmente, por meio da escrita. É “fácil”, “comentar”, “compartilhar”, “indicar”, fazendo uso dessa modalidade. Em se tratando, porém, de ensino e aprendizagem no contexto escolar, especificamente na sala de aula, vemos poucos avanços em situações que exijam maior grau de comprometimento, maior domínio de habilidades linguístico-discursivas dos alunos nas produções textuais, razão que nos leva a pensar que usar a escrita nesses ambientes nem sempre significa saber usá-la em outros.

É nesse contexto que se encontram os professores. É nesse contexto em que se encontra a escola. Tendo em vista o dinamismo da sociedade atual, mais do que antes, a escola não pode estar presa a modelos centralizadores e nem se utilizar de recursos que não mais atendam à demanda das necessidades do público que a constitui. Cabe especificar que é nesse mesmo contexto que se encontra o professor de Língua Portuguesa, num cenário onde a linguagem, inerente ao ser humano, acompanha os seus avanços, o seu dinamismo. Os termos técnicos da disciplina ganham nova dimensão. Letramentos, multiletramentos, multissêmico,

multimodalidade, são exemplos de que, no campo da linguagem, é imprescindível a adaptação à nova realidade.

Convivendo concomitantemente com os grandes avanços tecnológicos há, porém, problemas sedimentados no que tange à apropriação de saberes que promova autonomia do cidadão em sua participação social. Fazer uso da escrita por meio de textos que garantam ao sujeito a sua participação em contexto social de modo a atender a necessidades mais complexas de interação e ação sociais ainda é um dos problemas constitutivos da aprendizagem.

É lamentável o nível de apropriação de escrita que os alunos apresentam ao saírem do Ensino Fundamental II. Problemas de coerência e coesão textuais, problemas linguísticos nas relações sintáticas e semânticas dos enunciados, problemas ortográficos reveladores de uma alfabetização não consolidada nos domínios da escrita. Esses alunos chegam ao Ensino Médio com pouco domínio da escrita, especialmente aquela mais elaborada, que impossibilita, na maioria das vezes, o avanço para práticas e níveis de letramentos mais elevados.

A disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) existe nos currículos nacionais para, entre outras razões, contribuir no desenvolvimento da autonomia do sujeito, a qual se perpetua também na sua participação com o uso de textos orais ou escritos. Consequentemente, esse ensino precisa contribuir para a atuação desse sujeito social e historicamente. O professor, portanto, não deve cair no equívoco de ensinar aleatoriamente, sem estabelecer alvos a serem alcançados por ele e pelos aprendizes. Deve antes ser consciente de suas ações e intenções na relação de ensino e aprendizado do aluno.

Diante dos avanços nos estudos teóricos na perspectiva da Linguística Textual e dos gêneros discursivos, é consenso que o ensino de Língua Portuguesa tenha em foco as produções textuais sejam orais ou escritas. Os documentos oficiais (PCN, OCEM), trazem essa orientação de forma definida. Também autores reconhecidos com suas pesquisas no estudo dos gêneros textuais como Marcuschi (2008), Köch (2011a; 2011b), Köch e Elias (2014), Antunes (2009; 2010), Bazerman (2006; 2011), entre tantos, promovem um acervo teórico que subsidia a prática de leitura e escrita em textos. Não ficam de fora os livros didáticos que trazem diversos gêneros textuais para serem apreciados por professores e alunos, ainda que, em alguns casos, as propostas sejam deficitárias e simplificadas para um ensino-aprendizado mais consistente.

Devido às mudanças quanto ao enfoque a ser dado nas aulas de LP, muitas escolas e professores trouxeram os textos para serem analisados em sala de aula. Sendo assim, se o

texto é a base em que os professores se alicerçam para ensinar a língua, quais as razões de não vermos resultados plausíveis no que tange ao uso da escrita? Marcuschi (2008, p. 52) propõe que “um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo”. Não adianta trazer novos recursos se as práticas permanecem as mesmas. Continua o autor: “Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Trazer o texto para o centro de ensino de língua, mas permanecer preso a aspectos estruturais ou formais não promove o interesse e a participação eficaz. Consequentemente, pouca significação há para a produção textual. Ainda é notória a pouca atenção que o aprendiz desprende para se comunicar por meio da escrita de forma organizada e mais elaborada. Um dos motivos talvez seja devido a professores e escolas promoverem práticas de leitura e escrita que são distantes da vida real do educando. Parece haver a necessidade de saber de *onde* e *como* partir para construir um caminho em que o aprendiz se encontre e se envolva. Daí a importância de se partir da realidade, daquilo que o aluno conhece, domina, pois no seu contexto ele se sente seguro para agir, falar e ser ouvido. E, no que se refere ao *como* partir, põe-se em evidência as estratégias do professor para atrair a atenção e a voluntariedade do aprendiz para a produção textual.

Diante do problema exposto, pressupomos que um trabalho anterior à produção escrita é necessário para um resultado mais satisfatório das produções textuais. Partimos então da hipótese de que um trabalho sistematizado que desenvolva a competência linguística por meio do treinamento do raciocínio e da capacidade argumentativa do falante viabilizaria resultados significativos na produção escrita. Assim, propomos uma sequência didática composta das dimensões ensináveis do gênero resenha crítica de filme, proposta que requer do professor uma preparação anterior: o conhecimento do gênero a ser ensinado, as condições de produção, as etapas a serem seguidas, as ações que serão planejadas e concretizadas na sequência didática previamente elaborada.

A elaboração de uma Sequência Didática (SD) de **resenha crítica de filme**, para promover um envolvimento promissor que oferecesse condições de o aluno observar criticamente (e, conseqüentemente, desenvolver a sua capacidade argumentativa) um produto cultural e sobre ele pudesse comentar na escrita do texto, tem alguns objetivos:

- a) Promover o envolvimento do aprendiz com o produto cultural a ser analisado por ele, **o filme**, para favorecer a compreensão e uma visão acerca do objeto, atribuindo-lhe um juízo de valor sustentado por argumentos sólidos;

- b) Analisar se o conhecimento do gênero **resenha crítica** oferece condições para o aluno desenvolver a competência linguístico-discursiva na produção escrita.
- c) Refletir sobre como as etapas de uma sequência didática podem favorecer a obtenção de um domínio de escrita maior e mais elaborado, que atenda às necessidades mais complexas nas relações cotidianas dos alunos.

O *corpus* da pesquisa é constituído das produções textuais dos alunos de uma turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Simonsem, em Campina Grande, Paraíba. Os textos foram produzidos em dois momentos: um no início da aplicação da Sequência Didática, sem maiores intervenções do professor, e, outro, como resultado da vivência com o gênero em sala de aula, propiciada pelas etapas da SD.

Os procedimentos metodológicos levaram em consideração os entraves que os alunos encontram para a produção escrita, bem como a intervenção do professor, que como agente de letramento, como colaborador do processo de ensino e aprendizagem, pode amenizar as dificuldades e barreiras que os alunos apresentam para a produção escrita, seguindo as etapas abaixo assinaladas:

- 1) Inicialmente, organização do momento para assistir aos filmes, previamente indicados pelos alunos;
- 2) Realização da primeira produção escrita com os alunos aconteceram a partir de uma apresentação superficial do gênero “resenha crítica”, com um enunciado que indicava onde ela circula, os suportes em que se apresenta, o público leitor e a sua função social.
- 3) Aplicação da SD, que se iniciou com a aula de vídeo e o(s) filme(s) e, depois, a aplicação dos módulos para o ensino do gênero escolhido.

Quanto à Sequência Didática, ela é subsidiada na perspectiva de Scheneuwly e Dolz (2004, p. 97), a qual “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Para culminar na produção, a SD contemplou as três dimensões dos textos, por essas apresentarem um caráter “ensinável”: as condições de produções dos textos, os conteúdos temáticos do texto e o plano global, e as configurações específicas das unidades linguístico-discursivas.

Diante dessas razões, buscamos analisar, à luz de teóricos sociointeracionistas, as propostas que melhor orientam as práticas do professor quanto ao ensino da língua, discussões apresentadas nos 4 capítulos constitutivos dessa pesquisa.

O capítulo 1, *O uso da escrita como meio de inserção do sujeito no contexto social*, traz para as discussões a concepção de língua e de escrita adotada nesta pesquisa, bem como as estratégias que podem ser utilizadas para o ensino da modalidade escrita da língua. Subsidiados na perspectiva interacional da língua, discutimos também o uso da escrita para participação, especialmente por meio de uma aprendizagem efetiva dos gêneros argumentativos.

O capítulo 2, *O ensino do ato argumentativo nas dimensões ensináveis do gênero “resenha crítica de filme”*, apresenta o entendimento da argumentação na perspectiva da “Nova Retórica”, os fatores de argumentação e a mútua relação entre eles e as condições de produção do discurso para, então, refletirmos sobre como essas condições operam diretamente nos modelos textuais/discursivos que produzimos e como podem ser compreendidas para o ensino-aprendizado dos gêneros textuais. Esse percurso foi percorrido, por se entender que a língua pode ser ensinada a partir dos gêneros textuais e que estes podem ser aprendidos com o ensino sistemático de suas dimensões, regra que se estende aos gêneros argumentativos.

No capítulo 3, *O gênero “resenha crítica”*, apresentam-se os possíveis passos para o reconhecimento desse gênero, sobretudo a importância de se analisar as condições de produção de gênero “crítica de filme” para a elaboração de um modelo didático mínimo e do conhecimento prévio necessário para a elaboração de uma SD que promova o ensino mais consistente.

E, finalmente, o capítulo 4, *Por uma sequência didática da resenha crítica de filme*, em que relatamos a nossa busca pessoal para conhecer o gênero, bem como pontuamos os elementos que compõem a SD por nós planejados para o ensino do ato argumentativo no Ensino Fundamental II. Para tanto, destacamos o tipo de pesquisa adotada para subsidiar a nossa intervenção, a elaboração de nossa SD, propriamente dita, como de fato ela foi aplicada e a análise dos textos resultantes da segunda produção dos alunos.

Nesse trabalho, além dos autores já citados, a teoria dos gêneros textuais está subsidiada em Bakhtin (2000), os teóricos sociointeracionistas Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004). Quanto aos estudos específicos do gênero “resenha crítica” orientamo-nos em Machado, Lousada e Tardelli (2004), e quanto à argumentação, buscamos compreendê-la à luz dos teóricos da Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), além de Fiorin (2015). Com esses estudiosos, esperamos encontrar caminhos possíveis para o ensino-aprendizado do ato argumentativo nas produções textuais na modalidade escrita da língua e contribuir para uma atuação mais relevante como professora de escola pública do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1

A ESCRITA COMO MEIO DE INSERÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO SOCIAL

A escola é uma das instituições histórica e culturalmente estabelecidas com uma das mais importantes atribuições: a educação formal, organizada sistematicamente nos currículos nacionais e nos projetos pedagógicos de cada instituição com o fim de promover a formação integral do sujeito para a sua plena participação social. O conhecimento formal é transmitido através do processo de ensino-aprendizagem, que subentende a participação de dois atores, professor e aluno, e um saber a ser construído em cooperação, mediante a vivência na sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa perpassa por estas variáveis: professor, aluno, conhecimento, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): “Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor (BRASIL, 1998, p. 22).

Articular essa tríade de forma a cumprir os ideais de ensino de LP frente às exigências de uma sociedade dinâmica e complexa é uma das condições para direcionar as atividades de língua de forma a alcançar a razão da existência da disciplina: garantir ao cidadão condições de plena participação social na/pela linguagem.

Chegar à coerência entre o ensino que a escola propõe e o que de fato o aluno aprende é uma das razões que devem instigar a procura por melhores estratégias de como se ensinar e de como se aprender, porque a realidade que se nos apresenta é a de que, embora os alunos passem em média 9 anos no ensino fundamental I e II, esse tempo não tem garantido a eles a aprendizagem da modalidade escrita da língua de forma proficiente.

As propostas de ensino de LP que temos hoje, subsidiadas por uma concepção de linguagem que favorece o desempenho linguístico-discursivo do sujeito, fundamentam-se na compreensão de que o texto deva ser o ponto de partida para o ensino, e não a palavra, a frase, as regras gramaticais. É visível, entretanto, que há um distanciamento entre o entendimento destas propostas e a sua conversão em estratégias e atividades que confirmem a aprendizagem. Os PCN de LP tocam na necessidade de um ensino de língua amplo, para o ensino fundamental II, que não fique restrito a atividades simplificadas que pouco contribuem para a atuação do aluno como um sujeito ativo quanto aos usos da linguagem. Vejamos:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, **de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.** (BRASIL, 1998, p.32, grifo nosso)

O tópico “A escrita como meio de inserção do sujeito no contexto social” traz para a discussão alguns pontos a serem delimitados: a noção de escrita de que estamos tratando; a necessidade de se ter domínio dessa modalidade da língua para participar de algumas instâncias sociais; a evidência de que o sujeito que não a domina limita a sua participação e a sua atuação como sujeito autônomo; portanto, em relação à língua, é preciso aprendê-la; é preciso ensiná-la.

O processo de ensino-aprendizado da língua põe em evidência dois sujeitos sociais, com experiências diferentes e saberes distintos: professores com suas ideologias e pretensões e os alunos com suas crenças e seus (des)interesses, logo, requer compromisso e responsabilidade de ambos. Não há ensino se existe apenas alguém disposto a fazê-lo, sem que alguém queira aprender, como não se aprende se não houver interesse, busca, disposição para isso.

1.1 DE QUE ESCRITA ESTAMOS TRATANDO?

Ao tratarmos da escrita como meio de inserção do sujeito em seu contexto, não estamos fazendo referência ao conjunto de códigos formadores do sistema de escrita de uma língua, mas nos reportamos à modalidade escrita da língua que seria “um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por uma constituição gráfica [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). Estamos falando, portanto, de saber produzir textos na modalidade escrita da língua.

Aprender a escrever não significa apenas aprender o código de uma língua, significa, especialmente, usar da tecnologia escrita para dizer algo (o que subentende alguém para ouvir, para ler). Como a comunicação entre as pessoas não acontece com o pronunciamento de palavras ou de frases descontextualizadas, mas por meio de textos, ou seja, por meio de um enunciado que seja percebido como um todo significativo, pode-se dizer que aprender a escrever é aprender a escrever em textos. Sendo assim, se existem vários textos, se existem várias formas de dizer, de enunciar, aprender a escrever implica aprender a escrita de textos variados e em níveis diferentes.

Ainda que não seja nossa pretensão trazer uma definição de escrita, cabe situar, sinteticamente, algumas concepções que subjazem ao seu ensino. É importante entender que a visão que se tem da escrita, do que é saber escrever, está intrinsecamente ligada à concepção que se tem de língua ou linguagem, do texto e do sujeito que escreve (KOCH; ELIAS, 2014). Esta compreensão é relevante, porque a maneira como pensamos a linguagem afeta diretamente o modo como a percebemos e como a ensinamos. Antunes (2009, p. 34) a esse respeito diz: “as decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto de concepções que temos, mesmo que não saibamos explicitá-las”.

Koch e Elias (2014, p. 31) discorrem sobre a dificuldade de definir a “escrita”, porque o ato de escrever envolve aspectos de natureza diversa: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. É a partir das concepções de linguagem que as autoras encaminham a uma compreensão clara sobre que perspectiva assumir para o ensino dessa modalidade da língua, a saber: 1) a concepção de língua como código, em que escrever bem é fazê-lo conforme as regras gramaticais e de acordo com as convenções de escrita. A essa visão subjazem a concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado e de um sujeito que se apropria das regras gramaticais, do código, como critério que garante a boa produção textual; 2) a escrita como representação do pensamento, que põe em evidência o sujeito que sabe representar o pensamento e consegue transpô-la de modo claro para o papel pressupondo que o seu interlocutor captará o sentido da mesma maneira que foi mentalizada por ele ao escrever; 3) a escrita vista como produção textual, em que aquele que escreve mobiliza estratégias e conhecimentos pensando no leitor do seu texto (KOCH; ELIAS, 2014, p. 32-34).

É nessa última perspectiva sobre a qual nos ancoramos, na concepção interacional da língua, em que tanto o escritor como o leitor são coparticipantes do texto à medida em que a produção de sentido é construído no processo de interação entre texto-leitor-autor.

A nossa atuação com a linguagem não acontece com palavras soltas ou frases descontextualizadas, simplesmente porque nós não nos comunicamos dessa forma, mas por meio de enunciados que, independentemente de sua extensão, revelam uma totalidade de sentido. É o texto materializado que pode ser lido, ouvido, entendido. É a captação de um todo significativo que possibilita a interação, o diálogo entre os sujeitos.

A comunicação ocorre entre pessoas situadas, em contextos reais e em situações concretas de interação. Tornou-se senso comum a ideia de que a cada diálogo, a cada ação de linguagem, surge um texto único, irrepetível devido à própria situação de comunicação, que é

um evento igualmente único. Entretanto, nós recorremos a formas padronizadas construídas histórica e culturalmente que se encontram disponíveis na sociedade. Essas “formas” padronizadas são denominadas de gêneros textuais, as quais são reconhecidas e tomadas segundo os objetivos dos falantes, tenham eles consciência disso ou não. Falamos ou escrevemos por meio de gêneros. Se assim ocorre, o ensino de uma língua deve acontecer a partir desses artefatos responsáveis pela comunicação e interação social.

A aparente oposição que existe entre as características de um gênero como sendo “único” e que não se repete e, ao mesmo tempo “padronizado”, de modo que a ele recorremos em novas situações, deve-se a duas forças que atuam sobre o enunciado, encaminhando-o ora à estabilidade, ora à maleabilidade. Essas duas características relacionam-se diretamente com própria dinâmica e funcionamento da sociedade, como discutem Bezerra e Reinaldo (2012, p. 75):

Essas características de flexibilidade e estabilidade, à primeira vista contraditórias, nos levam a entender que eles estão enraizados em práticas sociais e, como essas mudam e evoluem, os gêneros também se modificam e se reestruturam, atendendo às necessidades de seus usuários e, ao mesmo tempo criando necessidades sociais.

Quanto ao ensino da modalidade escrita da língua no ensino fundamental II, a realidade que temos é a de sujeitos que sabem codificar e decodificar textos, mas esse saber não significa saber produzi-los, visto que os alunos, especialmente nessa modalidade de ensino, sabem decodificar, alguns compreendem, mas isso não garante a eles a competência para escrever. Parece, portanto, que a produção escrita depende de outros fatores, envolvendo habilidades diferentes para além da leitura. É na descoberta desses fatores que se podem encontrar os caminhos e as estratégias que direcionem o aprendiz a se apropriar dessa modalidade.

1.2 O ENSINO DA ESCRITA EM TEXTOS

Assim como qualquer realização textual não acontece desvinculada de um lugar, de um contexto, de uma situação de comunicação que envolve interlocutores com propósitos definidos, desse modo deve-se pensar sobre a produção escrita, embora ela apresente particularidades em relação à produção oral. Ocorre que algumas propostas para a realização de produções textuais em sala de aula parecem não apontar para esse direcionamento.

É importante para o envolvimento do aprendiz que a produção escrita aconteça em situações concretas visando a atender necessidades reais que os alunos tenham; que eles saibam “o que” dizer, o que envolve o conhecimento de mundo e de determinados conteúdos;

“como dizer”, o que implica o conhecimento dos gêneros textuais; “para quem” dizer, envolvendo o conhecimento do interlocutor; e, ainda, “para quê” finalidade, o que se pretende alcançar com os discursos, que implica em ter um propósito para produzir os textos. Esses fatores foram postos em evidência, não por fazerem referência a algum teórico, em específico, mas por eles remeterem às condições de produção de um texto, sobre as quais discutiremos no capítulo 2.

Pensar sobre essas condições de produção pode contribuir no sentido de orientar os professores quanto aos enfoques que precisam ser dados em algumas dimensões textuais. Os aprendizes apresentam problemas vários na produção escrita, que implicam ações diferentes do professor.

Se se percebe que o que falta ao aprendiz é saber *o que* dizer, uma ação do professor pode ser a provisão de informações sobre o conteúdo. Algumas propostas de produção textual parecem pressupor que o sujeito já sabe muito sobre o conteúdo ao ponto de poder discorrer sobre o tema proposto. Não é fácil falar ou escrever sobre algo que não conhecemos. Se um tema for “novo”, ao professor cabe a tarefa de “alimentar” esse tema. Não há como progredir uma ideia sem um conhecimento prévio mínimo acerca do que se vai dizer.

Por isso, a alimentação temática¹ pode ser feita com a leitura de outros textos do mesmo gênero, ou da leitura do mesmo tema em gêneros deferentes. Se um tema toca no domínio de outra disciplina, é muito interessante um trabalho interdisciplinar em que outros professores abordem o tema em suas aulas; ou o uso de outros recursos como assistir a vídeos, a documentários, a reportagens, etc. As possibilidades de alimentação temática são diversas.

O conhecimento dos gêneros textuais é indispensável ao ensino que toma o texto como centro de sua reflexão. É a forma como escolhemos dizer alguma coisa. Todas as maneiras de enunciar são conformadas a um modo particular de dizer. Ao direcionar o nosso discurso adequando às formas textuais de que dispomos, estamos recorrendo aos gêneros textuais para dizer o que pretendemos.

Ora, as práticas comunicativas recorrentes das quais participamos, por meio das quais interagimos, ou com as quais agimos, soam-nos com o tom de familiaridade ao ponto de prevermos as formas de dizer, em que situações, para que pessoas. Por entender esse fato, Koch e Elias (2014) defendem a ideia de que ao longo de nossas vidas construímos uma

¹ Segundo o glossário disponibilizado pelo curso *SD: escrevendo por meio de resenhas* (CENPEC, 2014), a alimentação temática no processo de produção textual, “corresponde aos procedimentos propostos por um docente, um material didático ou uma SD, para permitir ao aluno a construção de um repertório pertinente para a tarefa. Assim, se o que estiver em jogo for a produção de um artigo de opinião sobre cotas para minorias sociais na universidade, ler textos a respeito, assistir documentários e programas de entrevistas, organizar debates com especialistas, etc. são estratégias de alimentação temática”.

competência metagenérica, ou seja, desenvolvemos o conhecimento sobre os gêneros, sua função e sua caracterização, ao ponto de sabermos usá-los adequadamente nas nossas relações diárias.

É essa **competência** que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso não contamos piadas em velório, nem cantamos hino do nosso time em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 55)
(grifo das autoras)

O acesso à variedade de gêneros presentes em uma sociedade torna-se um rico repertório de possibilidades de saber usar a língua em suas variadas formas de manifestação. Essa competência de que fala a autora não significa, necessariamente, ter a consciência da existência teórica dos gêneros (como já discutiu BAKHTIN, 2000, p. 301), mas pode levar o sujeito a produzir textos orais ou escritos como resultado dessa competência. Por isso, Koch e Elias (2014, p. 56) complementam: “É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita (e também oral)”.

Se os gêneros são tipificados, se apresentam forma e estrutura e por isso são reconhecidos pelos usuários da língua ao ponto de se recorrer a eles como objetos de interação, por termos uma competência metagenérica, esse fato pode ser um ponto favorável ao seu ensino. Há a possibilidade de ensiná-lo e deve-se ensiná-lo. Quanto maior o contato com gêneros diferentes em forma, função e em situações diferentes, mais possibilidades há de desenvolver a competência comunicativa do aluno, mais possibilidades de ele agir com as possibilidades de realização da língua.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram os gêneros como instrumentos ou como megainstrumentos. Entender os gêneros dessa forma clarifica, como no processo de ensino-aprendizado, que um gênero pode ser apropriado pelo aprendiz. Para o autor, o gênero como instrumento é um fator de desenvolvimento da capacidade individual, em que o sujeito que o utiliza se apropria das ações realizadas com/pelo instrumento.

O modo como os instrumentos tornam-se um fator de desenvolvimento das capacidades individuais é explicitado pelo autor por meio de duas considerações psicológicas, a saber: a primeira, sob a perspectiva sociointeracionista, afirma que a atividade humana é tripolar, ou seja, existe um sujeito que age, os objetos com os quais age (os instrumentos), e os objetos ou situações nas quais age. Os instrumentos, entre esses polos, medeiam às ações humanas e, à medida que deles os sujeitos se utilizam para agir, os instrumentos orientam, determinam e refinam o comportamento e percepção do indivíduo. Há uma construção de sentido no processo de utilização desse instrumento; e, a segunda é a análise do instrumento

como mediador, conforme a proposição de Robardel, a qual concebe o instrumento como tendo duas faces: a primeira, o artefato material, que existe exteriormente ao sujeito e, a outra, os esquemas de utilização com os quais o sujeito opera. O instrumento só se torna mediador a partir da apropriação dos esquemas de sua utilização, pelo sujeito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 20-23).

É a partir dessa compreensão que os gêneros podem ser entendidos como instrumentos de ensino-aprendizagem. Sendo eles artefatos sociais resultantes das experiências das gerações que nos antecederam e sendo, por meio de um processo de apropriação, instrumentos de ações de linguagem a partir dos quais os sujeitos constroem, formulam e guiam as suas atividades, podem, no processo de ensino-aprendizagem, atuar na percepção, no desenvolvimento do aprendiz.

Outro ponto que deve ser observado por quem quer ensinar a produção escrita é saber que todo texto tem um propósito, tem uma função, um objetivo, ou nas palavras ditas acima, tem “um para quê”. Só há produção oral ou escrita se existe alguém movido por uma intenção de dizer alguma coisa, “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (ANTUNES, 2010, p. 30). Ao falarmos, não jogamos palavras desprovidas de sentido e de objetivos, nós intencionamos que aquilo que dissermos provoque reações, pois, como explica Antunes (2010, p. 31), “falamos com a intenção de ‘fazer algo’”. Para fundamentar a posição de que os textos não existem sem a precedência de um objetivo por quem fala, por quem escreve, essa autora recorre a vários estudiosos voltados para o texto, entre eles Adam (2008), Haliday e Hasan (1989) e Schimdt (1978), os quais, ao seu modo, tratam da existência do texto em função de cumprir algo, de fazer algo.

Encaminhar a produção textual, nesse sentido, deve ser um trabalho que envolva o conhecimento das motivações dos estudantes. Todos gostam de falar, e gostam de escrever quando motivados por desejos e intenções numa situação que se apresente a necessidade de comunicação.

Esse fato é especialmente observado nas conversas dos estudantes com os colegas de classe que lhes são mais afins. Tanto aqueles mais resistentes a escreverem quanto os mais engajados, quando têm um desejo de falar algo de seu interesse ao seu colega, e não podem fazê-lo em razão do lugar onde estão, sentem uma vontade incontrolável de escrever um bilhete, quando se dão conta que não podem se dirigir ao colega-enunciatário na oralidade. Não é diferente nos bate-papos em ambientes virtuais: eles não têm resistência para escrever. O desejo de conversar e de interagir atua tão fortemente que nem se dão conta da facilidade que encontram para a escrita. Percebe-se que, nessas situações, ainda que os sujeitos tenham

dificuldade de registrar as palavras de acordo com as convenções da escrita, escrever não é um obstáculo, mas um meio pelo qual os sujeitos se utilizam para se dirigirem aos outros.

Outro fator que pode contribuir para o ensino-aprendizado da escrita é o entendimento de que quando se escreve, escreve-se para alguém. As referências que se tem das pessoas que lerão os nossos textos (se eu sei para quem vou dirigir o meu texto), podem se converter em estratégias para se estabelecer o diálogo com o interlocutor.

Ao contrário do que acontece na produção oral, em que a situação de produção, os parceiros da comunicação envolvidos, o lugar da interação, são sensivelmente perceptíveis ao sujeito, na produção escrita, o escritor precisa acionar mecanismos diferentes, em razão de o enunciatário não estar copresente no tempo e no espaço da situação de produção. Koch e Elias (2014, p. 34) elencam algumas estratégias que a produção escrita demanda:

- ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento de ideias, de modo a garantir a continuidade do texto e sua progressão;
- ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas, entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e com o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Na oralidade, em uma interação face-a-face, a situação apresenta os mecanismos “necessários” à progressão do texto oral: enunciador e enunciatário estão copresentes, as reações demonstradas não só na fala, mas nas expressões, nos gestos, nos olhares contribuem para a orientação discursiva do enunciador; o espaço e o tempo situados oferecem as delimitações, o percurso que o texto oral deve alcançar.

Diante do que até esse momento discutimos, entende-se que a produção escrita apresenta suas especificidades e requer dos professores o uso de estratégias diferentes das exigidas na oralidade. Entender que a produção envolve entre outros fatores, esses que acima sumariamente tratamos, pode orientar o professor quanto ao ensino de um gênero textual.

Apresentar um interlocutor a quem o aluno deseje expor suas ideias, ou apresentar um interlocutor que ele possa presumir a “imagem”, os interesses, é um fator que pode favorecer o desenvolvimento do texto. Geralmente os textos escolares produzidos pelos alunos trazem um tema a ser desenvolvido para um interlocutor com o qual o aluno não escolheria estabelecer um diálogo: o professor. A certeza de que os seus textos servirão como critério de avaliação escolar, pode resultar em um texto mais “apagado”, menos expressivo, do que poderia sê-lo sob outras circunstâncias, para outros interlocutores.

1.3 A MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA

O trabalho desenvolvido com a escrita de texto é uma atividade que envolve a participação de um sujeito. Isso é de uma obviedade à nossa razão e compreensão, que parece ser algo simples, mas não é. Trabalhar com o sujeito e trabalhar o sujeito não são tarefas simples. É necessária uma busca por conhecer o outro, conhecer o lugar onde estão. Esse lugar não é, precisamente, o lugar físico, mas o momento, a percepção da vida que os alunos guardam, que eles trazem consigo.

O ponto de partida da escola e do professor é saber sobre esse lugar, sobre esse momento. A escrita é um processo de apropriação de saberes, de desenvolvimento de habilidades. Seria ilusório pensar que, do lugar onde estão, poderão escrever como quem já guarda uma larga experiência de escrita.

A escrita mais elaborada, que atenda aos critérios de textualidade, requer “trabalho”, aplicação e, nem sempre, o compromisso nessa dimensão é algo que o aluno queira ter, queira assumir. Nesse sentido, o professor é um profissional que trabalha com um humano, que, para fazer algo, precisa de motivação, de encorajamento, precisa encontrar sentido no que faz, precisa encontrar uma função.

O ensino dos gêneros textuais pode contribuir nesse sentido, se forem concebidos como práticas sociais e colocados como instrumentos de comunicação imbuídos de funcionalidade. Bazerman (2006, p. 30) diz:

Cabe a nós professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas da comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

Assim como é coerente partir do conhecimento que os alunos apresentam para o ensino dos gêneros, é coerente com o compromisso da escola investir na ampliação da competência comunicativa do aprendiz, a fim de lhe garantir condições de efetiva participação social.

A multiplicidade de gêneros textuais decorre da própria complexidade das sociedades modernas, com suas variadas instâncias, com dinâmicas particulares e com usos e funções específicos quanto à utilização da língua escrita. Decorre desse fato que não existe uma única forma de realização discursiva. São várias as maneiras de se dizer e atuar. O sujeito, portanto,

além de conhecer os textos dispostos e instituídos culturalmente, precisa saber fazer uso deles quando precisar.

Para tanto, os programas de ensino de Língua Portuguesa precisam ser organizados de modo a propiciarem o ensino de gêneros variados, visto que a atuação em sociedade exige o uso de gêneros diversos para diversas situações. Concordamos com Antunes (2009, p. 54) quando diz que *“conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento”* (grifo da autora). Para ela, a ampliação da competência comunicativa se efetivará *“se o ensino é o ensino de português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes”* (ANTUNES, 2009, p. 39).

Decerto que não há como todos os gêneros participarem do currículo do ensino fundamental e médio, mas o estudo de um número possível é necessário para que o aluno tenha condições de participar de uma sociedade letrada. Nesse sentido, se a escola não prevê as habilidades necessárias a serem desenvolvidas e não promove possibilidades de aprendizagem, estará limitando a capacidade do aluno em usar a língua em outras esferas da atividade humana.

1.4 QUAIS GÊNEROS ENSINAR?

Os gêneros a serem ensinados não devem ser escolhidos aleatoriamente, como se a mera exposição ou acesso a diversidade de gêneros fossem garantir a aprendizagem. Trazer os gêneros para a sala de aula, sem um estudo e planejamento prévios, sem traçar objetivos claros quanto ao que aluno deve aprender, pode não resultar em resultados plausíveis ao seu aprendizado, como discute Marcuschi (2008, p. 52):

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão hoje sendo tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

A variedade de gêneros existentes na sociedade deve ser considerada ao se eleger os gêneros para o ensino, em razão de eles representarem a variedade de instâncias sociais com suas atividades específicas e complexas. Os gêneros não são homogêneos e, embora alguns possam apresentar semelhanças quanto ao propósito, quanto às características, quanto ao domínio discursivo, a aprendizagem de um não garante a aprendizagem de outro, embora possa contribuir de algum modo. Esse fato fica muito claro quando ensinamos gêneros em

modalidades diferentes. Por exemplo, ao ensinarmos um gênero como o “seminário”, o seu domínio não é o bastante para garantir ao aprendiz o domínio de um “relatório” de uma atividade.

Observada essa questão quanto à variedade de gêneros para o ensino, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2008, p. 101) propõem agrupamentos de gêneros nas várias ordens (do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações), organizados numa perspectiva de progressão. Esses agrupamentos envolveriam tanto gêneros orais quanto escritos. Os autores elencam cinco princípios que norteariam essa progressão, dos quais enfatizaremos três:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros – essa progressão dar-se-ia com o estudo de um mesmo gênero em ciclos diferentes com objetivos mais complexos ou dar-se-ia com vários gêneros de um mesmo agrupamento (o agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar: carta de leitor, carta de reclamação, artigo de opinião, resenha crítica, etc.; os gêneros da ordem do narrar: conto maravilhoso, fábula, lenda, etc., por exemplo).
2. A progressão “em espiral”: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis – um gênero como a “resenha crítica”, por exemplo, apesar de ser escrito por especialistas, pode ser adaptado às possibilidades de entendimento dos alunos para o nível/série/ciclo em que se encontram. Esse mesmo gênero pode ser retomado no ensino médio, com enfoques em determinadas dimensões, para desenvolver outras capacidades de linguagem².
3. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo – tendo em vista a produção escrita ser um processo complexo, lento e longo, os alunos precisam ser iniciados o mais tenramente possível ao aprendizado da escrita em gêneros, sabendo que as escolhas devem atender ao nível em que o aluno se encontra.

Esses três princípios da progressão, pensados para o ensino de gêneros, podem oferecer meios para um ensino sistemático e gradativo dos gêneros. A proposta desconstruiria, talvez, a falsa suficiência de que um encontro em alguma das etapas da vivência escolar seria o bastante para os alunos aprenderem, pois parece arraigada a compreensão de que aprender a escrever é algo fácil e rápido. Alguns professores ainda pensam que só em apresentar algumas

² Concernente à noção de capacidades de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44) referem-se às “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”

das nuances textuais ou explicitarem algumas dicas acerca do que querem que os alunos escrevam é o suficiente para a produção textual. Esse fator pode ocasionar um sentimento de impotência naqueles que não conseguem produzir com facilidade no tempo e na situação proposta, considerando a escrita intangível.

O trabalho com a progressão dos gêneros pode ser muito relevante para desmistificar uma prática quanto aos gêneros argumentativos. Todos os três princípios destacados, em especial, o da “aprendizagem precoce” dos gêneros, podem ser fatores relevantes para a inserção desses gêneros o mais cedo possível nas salas de aula, visto ser um trabalho pouco tardio (mais especificamente no último ciclo ou série do ensino fundamental) para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

1.5 TRABALHANDO A CONSCIÊNCIA DO GÊNERO TEXTUAL

É impossível uma mesma pessoa dominar todos os gêneros disponíveis, simplesmente porque um mesmo indivíduo não participa efetivamente de todas as esferas da atividade humana e, ainda que o faça de forma eventual, essa participação é limitada pela função ou papel social que o sujeito ocupa e/ou exerce, não só devido a essa limitação de participação das várias instâncias sociais, mas em razão de que um mesmo indivíduo não passeia livre e eficazmente em todos os domínios discursivos. Existem temas e gêneros (secundários) que requerem um envolvimento e experiência maior em razão de seu grau de complexidade. Só os especialistas podem desenvolvê-los, como acontece com os resenhistas de livros científicos de áreas específicas do conhecimento.

Com o professor não acontece de modo diferente. Um mesmo docente não tem o domínio de todos os gêneros presentes em uma sociedade, inclusive o professor de Língua Portuguesa. Para ensiná-los, é necessária a busca por aqueles gêneros que são basilares para engajar os alunos em suas atividades sociais, requerendo um trabalho prévio do professor por conhecê-los melhor quanto à estrutura composicional, tema e estilo.

Bezerra e Reinaldo (2012, p.79), assim como Alves Filho (2011, p. 70), destacam a proposta de Devit (2009), para quem o ensino de um gênero deve partir da consciência de gênero. Tanto o professor precisa desenvolver essa consciência como o aluno que aprende. Nessa perspectiva, o docente deve conhecer os gêneros que vai trabalhar com maior clareza, sabendo que eles trazem em si aspectos funcionais, sociais, culturais e ideológicos, como dizem as autoras, “o objetivo de ensinar a consciência do gênero é levar os estudantes a compreenderem as relações imbricadas entre contextos e formas, a perceberem os possíveis

efeitos ideológicos dos gêneros e a distinguirem as restrições e as escolhas permitidas por esses gêneros” (BEZERRA; REINALDO, 2012, p.79-80).

O acesso à diversidade de gêneros textuais seria o acesso à diversidade de contextos e de situações que se interpenetram na tessitura textual, pois um dos objetivos de estudar a “consciência dos gêneros” é propiciar a compreensão de que existem nexos entre eles e os contextos em que são produzidos. Dito de outro modo, conhecer um gênero é conhecer o lugar social onde ele é produzido, é conhecer as ideologias de certas esferas da atividade humana.

A pedagogia da consciência do gênero traz algumas contribuições para o ensino-aprendizado: a primeira atuaria na falsa compreensão de que muitos textos por terem um esquema típico como introdução, desenvolvimento e conclusão, devam ser escritos de forma similar, ou que gêneros diferentes podem ser abordados do mesmo modo; segunda: o gênero seria observado através do contexto, pela função social que realiza, pelos aspectos ideológicos imbricados nele, logo, poder-se-ia ver a variabilidade da linguagem em razão do contexto e da situação de produção; terceira, o aluno conseguindo focar o contexto, conseguiria discernir o que é inerente ao texto e o que lhe é facultativo como discute as autoras supracitadas; e a quarta contribuição, o aluno teria maior facilidade de compreender gêneros desconhecidos, pois não estaria preso a apenas o texto materializado, mas também poderia observar outros elementos que nele se fundem e que para ele convergem.

Como vemos, para participar efetivamente de uma sociedade letrada, o sujeito não precisa apenas aprender a ler e a escrever, no sentido restrito que se dá ao processo de alfabetização. Ele precisa adquirir outras habilidades de escrita, como a de saber escrever em gêneros diversos. Uma forma de iniciar essa consciência ao aluno é, por exemplo, mostrar as variadas maneiras de se dizer uma mesma ideia, em um mesmo gênero, usado em contextos diferentes: um anúncio publicitário no outdoor, na televisão, na revista. Ou mostrar um mesmo gênero direcionado a públicos diferentes: um anúncio para alcançar jovens, crianças e adultos. Nesses dois casos, observar-se-ia que o suporte/ambiente interfere na elaboração do gênero, como também a linguagem é adequada ao público a quem se dirige.

1.6 OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

Se se pressupõe que o ensino-aprendizado dos gêneros contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito, seja na oralidade ou na escrita, essa ideia se estende aos gêneros argumentativos, pouco estudados no ensino fundamental.

A discussão sobre um ensino sistematizado da argumentação como possibilidade de propiciar condições de desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito e da possibilidade de ampliação da oralidade e da escrita tem sido objeto de pesquisa de vários estudos da linguagem. Trabalhos como o de Faria (2004) e Ribeiro (2009) propõem uma ênfase na argumentação oral e nos diálogos infantis como possibilidades de orientar o seu ensino no ambiente escolar desde as séries iniciais do fundamental.

A argumentação como proposta para o ensino também está presente na perspectiva dos gêneros textuais em estudos como *Gêneros textuais e ensino*, de Dionísio, Machado e Bezerra (2007); *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor*, de Köche, Boff e Marinello (2009); *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, de Rojo (2000), apenas para citar alguns.

Entre os saberes não consolidados pelos aprendizes está aquele que os prepara a se representarem com o uso de uma linguagem mais elaborada para atuarem em seus espaços. Tolher a habilidade argumentativa ou não a promover é limitar os meios de participação dos alunos em seus contextos sociais. Dito de outro modo, não promover o desenvolvimento da habilidade argumentativa é ainda não promover meios para os aprendizes se colocarem como sujeitos históricos por meio de textos orais ou escritos. A instituição escolar com seus currículos tem um grande papel a desempenhar nesse sentido, visto que um de seus objetivos é respaldar os alunos para o efetivo exercício da cidadania.

Parece haver uma ideia de que os gêneros argumentativos, por serem mais complexos, devem ser ensinados a partir do momento em que se pressupõe que o sujeito já tenha alcançado certa maturidade psicológica. Os gêneros argumentativos são encontrados em manuais didáticos geralmente a partir do último ciclo do fundamental II ou do 8º e 9º anos. É no ensino médio que eles marcam maior presença. Não é diferente no projeto nacional para as escolas públicas *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, que acontece bianualmente: o gênero *poesia* está direcionado para os alunos do 5º e 6º anos; *memória*, para os 7º e 8º anos; *crônica*, para o 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio; e *artigo de opinião*, para os 2º e 3º anos do médio.

Essa distribuição parece pressupor um processo de desenvolvimento cognitivo, em que só a partir de certa idade, de certo grau de maturidade e de muitas experiências anteriores com os textos é que os alunos teriam condições de produzir inscrições argumentativas. Tal

pressuposição, entretanto, não é inválida, pois há gêneros em que o grau de complexidade de sua elaboração pede a vivência de experiências anteriores e de um conhecimento mais sistematizado, como ocorre ao gênero “artigo científico”, por exemplo.

O que não se deve pressupor é que, em razão de os alunos ainda não terem larga experiência discursiva, a escola não deva promover o ensino de gêneros argumentativos no ensino fundamental I e II. O que não julgamos coerente é o entendimento de que ao ensinar em apenas uma série e/ou ano do ensino médio, o aluno terá condições de produzir textos mais complexos, sem as experiências anteriores promovidas pela própria instituição escolar, ou que apenas o estudo de alguns desses gêneros, no final da educação básica, será o bastante para eles produzirem futuros textos complexos/secundários ao chegarem à universidade.

A proposta de Schneuwly e Dolz (2004, p. 47-55), brevemente exposta sobre o ensino dos gêneros em progressão, vem instigar a possibilidade de ensinar os gêneros argumentativos o mais cedo possível, pois um mesmo gênero pode ser estudado com a adequação ao nível em que a criança se encontra.

A noção de gêneros como instrumento, defendida pelos mesmos autores, também corrobora a possibilidade de se trabalhar os gêneros o mais cedo possível, pois é na utilização desse instrumento (o gênero argumentativo) que a criança pode se apropriar de certos saberes, inclusive das estratégias argumentativas.

O que se deve antever para o ensino dos gêneros argumentativos nas séries iniciais é o como se dará as abordagens ou quais enfoques serão vistos de acordo com a capacidade de entendimento que a criança apresenta para apreender. Vemos no ensino-aprendizado dos gêneros argumentativos um rico espaço para trabalhar alguns problemas comuns arraigados no ensino fundamental: a dificuldade de escrita, a passividade diante das informações recebidas, a limitação no uso da linguagem para participar e engajar-se em atividades sociais mais amplas. Mas, por que o ensino da argumentação poderia contribuir nesse sentido?

Ora, ao estudarmos a argumentação, observamos que as condições prévias para que ela aconteça, são elementos que cooperam para o desenvolvimento/progressão de um discurso ou de um texto. Uma condição prévia da argumentação é o querer dizer, é o querer enunciar. Mas enunciar sobre o quê? Para quem? Investigar temas que não sejam tão familiares, mas que também não sejam inalcançáveis à compreensão dos alunos, parece ser um bom caminho.

Em sua pesquisa, Rosemblat (2000, p. 189) contatou que as crianças argumentam, mas sob certas circunstâncias. Observou que “as possibilidades de se estabelecer um discurso argumentativo dependem das relações sociais entre os interlocutores”. A análise da produção textual de uma criança direcionada a pessoas íntimas demonstrou que quando os

interlocutores são sobretudo familiares, as crianças apresentam pouco desenvolvimento do ato argumentativo. Esse fator pode ser explicado a partir de uma condição favorável à argumentação: o querer entabular uma conversa com alguém. Não é com todas as pessoas que desejamos falar sobre certos assuntos, conforme propõem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Outro fator em que o ensino-aprendizado da argumentação pode ser favorável ao desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e instigá-los à criticidade é, ainda, o fato de ser a argumentação o campo do controverso, do embate de ideias. Essa característica resulta em grandes contribuições: a primeira, a possibilidade de discussão, de diálogo com sujeitos que apresentam opiniões divergentes; segunda, assuntos que oscilam entre ideias opostas estimulam o senso crítico; terceira, o fato de a argumentação consistir na defesa de uma tese por meio de argumentos plausíveis e consistentes contribui para ampliar a competência comunicativa do sujeito.

Essa alternativa pode ser admissível pela própria natureza da argumentação: buscar respostas para aquilo que apresenta controvérsia. Assuntos que nos sejam evidentes não desencadeiam o discurso argumentativo, visto que eles não precisam de esclarecimentos. Nesse caso, falar sobre temas comuns do cotidiano pode desestimular o desejo de enunciar dos alunos.

Temas de domínios discursivos mais complexos igualmente podem inibir o desejo de se falar, pois não há como desenvolver temas que nos sejam totalmente novos. Essa constatação nos leva a pensar que algumas propostas de produção textual são inadequadas ao tratarem de assuntos para os quais não houve leituras prévias nem discussões anteriores.

1.7 ARGUMENTAR PARA UMA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O currículo de Língua Portuguesa deve ser pensado a partir de uma perspectiva de língua mais ampla, que não se foque apenas em conteúdo para análises formais e estruturais da frase ou do texto. Por se tratar do ensino de língua, a qual não apenas apresenta uma dimensão linguística, mas uma dimensão contextual e social, ou seja, de uma língua que se utiliza de um sistema para realizar ações de um sujeito em sociedade, o currículo deve levar em consideração a língua em uso, aquela que é tomada para o exercício da cidadania.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 36) usam a noção de currículo a partir do contraponto com a noção de programa de ensino. Para eles, este se centraliza mais na matéria, enquanto que no currículo, “os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e

das experiências a ele necessárias”. Sendo assim, o foco sai do plano da imanência da língua enquanto sistema e desloca-se para o sujeito que precisa aprender e atuar na/pela língua.

O modo como os autores entendem o “currículo e “programa” põe em foco duas maneiras de se ensinar a Língua Portuguesa, duas formas como os alunos a compreendem. Faz parte de nossa experiência de ensino ouvirmos os estudantes dizerem não gostar de estudar LP. Na aplicação da SD da turma em que atuamos como professora pesquisadora, o discurso não foi diferente. Em razão de a maioria dos alunos dessa turma ser enfática quanto a não gostar de LP, propusemos um desafio (já que a nossa pretensão era instigar o ato argumentativo): “todos contra um”. Nesse, os alunos teriam que mostrar e convencer porque não gostavam da LP e a professora iria provar que eles gostavam.

Quando os alunos disseram as razões de não gostarem, confirmamos o que prevíamos: eles não gostavam das aulas de análise linguística, em contrapartida, esses mesmos alunos afirmaram gostar de aula de produção textual. Compreendiam, assim, as duas formas de enfoques da língua como coisas opostas, separadas.

Quando contra-argumentamos mostrando que eles gostavam da LP, levantamos os argumentos: era com essa língua que eles se comunicavam, que faziam declarações de amor, que fofocavam, brigavam, ou seja, expressavam seus desejos e emoções; eles gostavam tanto que não conseguiam passar 10 minutos consecutivos ouvindo um professor, porque era muito interessante trocar ideias (em LP), com os colegas afins; mostramos que eles não gostavam de análise linguística, porque achavam difícil e não viam naquele tipo de atividade uma finalidade. Todos se mostraram favoráveis aos nossos argumentos.

Como vimos, ainda que não recorramos conscientemente a uma teoria, os nossos posicionamentos são reveladores das concepções que trazemos conosco. Inconscientemente, os alunos mostraram duas possibilidades de ensino da língua e com qual maneira eles mais se identificavam.

É inegável que mudanças ocorreram nessas últimas décadas quanto às concepções de linguagem. A perspectiva da língua que põe em relevo o seu aspecto interacional desloca o olhar de seus aspectos microestruturais para enxergar funções mais amplas no uso da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é entendida:

[...] como fenômeno social, como prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a palavra ganha um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, p. 21)

É na compreensão dessa linguagem de alcance amplo, que vemos substancialmente a importância de se ensinar a argumentação, pois, como será discutido no capítulo 2, os fatores que desencadeiam a argumentação (o enunciatário, o enunciador e o discurso) são os mesmos que evidenciam esse caráter dialógico visando à atuação dos indivíduos em uma sociedade em que as relações se realizam na/pela linguagem.

O estudo dos gêneros argumentativos é relevante para compor o currículo de LP, porque a argumentação é condição para o sujeito se engajar no exercício de sua cidadania, tendo em vista que ela é imbuída de força enunciativa, de intencionalidade para influenciar as pessoas a aderirem a argumentos apresentados. No campo da argumentação, as palavras não apenas fazem sentido, mas apresentam força capaz de provocar reações nos interlocutores.

O ensino da argumentação é significativo, se não se constitui apenas do repasse das técnicas argumentativas, dos tipos de raciocínio e tipos de argumentos, ou ainda dos organizadores textuais, etc., mas, sobretudo, se o seu ensino é o dos modos de atuar com a língua em uma sociedade em que a força empenhada para realizar as coisas não é força motriz, também não é a força do “poder” (econômico), não é força usada para se impor sobre outrem, mas a forma de conseguir a adesão, a aceitação de ideias pela força das palavras, garantindo aos ouvintes a possibilidade de discordar, de aceitar ou não as ideias apresentadas.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DO ATO ARGUMENTATIVO NAS DIMENSÕES “ENSINÁVEIS” DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA DE FILME

Ensinar a argumentar, a descrever, a narrar, a expor é, de certo modo, como atos de linguagem, apontar as possibilidades de elaboração de uso de uma língua; é analisar como os indivíduos recorrem a recursos cognitivos e os organiza, tornando-se inteligíveis, promovendo a comunicação e a troca de saberes entre os sujeitos de uma mesma comunidade.

Os recursos linguístico-discursivos utilizados para a interação são concretizados em textos com características próprias, os quais recebem a designação de gêneros textuais /discursivos. Aqueles gêneros em que predominam a opinião, as ideias do autor acerca de um tema, são definidos como gêneros argumentativos.

Tornar esses artefatos como objeto de ensino-aprendizagem é um desafio, porque existem várias implicações teórico-metodológicas em jogo que precisam ser consideradas para uma interpretação coerente entre a teoria e a prática na sala de aula. Esta apresenta situações diversas que fogem ao domínio de uma única teoria.

Ensinar um gênero é ir além dos aspectos estruturais de um texto. Para um ensino em que se considere o desenvolvimento do aprendiz, o mediador precisa evocar vários saberes que se interpenetram na tessitura textual e que precisam ser observados se se pretende o desenvolvimento de um sujeito que, além de saber resolver problemas e atividades escolares, precisa agir em situações reais socialmente delimitadas.

Para tanto, julgamos necessária uma abordagem sobre a argumentação, visto que o desejo de argumentar propicia a criação de enunciados que promovem o contato entre sujeitos dotados de linguagem. Esses enunciados, com marcas linguísticas próprias, apresentam forças influentes que cooperam para a sua relativa estabilização e serão aqui estudadas como as condições de produção de um texto. Essas viabilizam a compreensão de como os alunos podem aprender a escrever um gênero argumentativo, no nosso caso, a resenha crítica de filme, porque além de elucidar como se estrutura um texto, apontam para a mútua relação entre o texto, o sujeito e o contexto histórico-social em que ele vive.

2.1 A ARGUMENTAÇÃO

O sentido da argumentação está associado ao fato de que os seres humanos, para atuarem, para fazerem-se entendidos e resolverem problemas próprios de uma sociedade,

utilizam-se de linguagem persuasiva para conseguirem a adesão de outros às ideias apresentadas.

A argumentação está presente em todo discurso, isso porque o poder de deliberar e de argumentar são características distintivas de todo ser racional. É pelo fato de ser dotado de razão e de volição que o homem avalia, julga, critica. E ele o faz por meio da linguagem, que é essencialmente argumentativa (KOCH, 2011a, p. 17).

Com o fim de se fazer uma apreciação sobre como a argumentação foi alvo de discussão no decorrer dos tempos, vale uma breve apreciação sob a luz dos teóricos da retórica. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 15) apontam como viável o estudo da argumentação a partir de sua oposição à ideia clássica de demonstração.

A demonstração, mais especificamente a lógica formal, trata de provar, por meio de procedimentos lógicos, a verdade de uma proposição. Fundamenta-se na **evidência**, para a qual não existem refutações, posto que o que é evidente não depende da opinião, das crenças pessoais de um indivíduo. Fiorin (2015, p. 77) traz um exemplo de um raciocínio demonstrativo, o silogismo categórico: “Todas as estrelas brilham com luz própria; Sírio é uma estrela; Logo, Sírio brilha com luz própria”. A conclusão desse raciocínio demonstrativo advém de uma relação necessária com as premissas. Uma vez que se admita que as duas primeiras proposições sejam verdadeiras, segue-se a elas uma conclusão necessária. Esse silogismo foi definido por Aristóteles e considerado pelo linguista citado como “uma locução em que, uma vez certas suposições sejam feitas, alguma coisa distinta delas se segue necessariamente devido à mera presença das suposições como tais” (FIORIN, 2015, p. 77).

A argumentação, ao contrário da demonstração, situa-se no campo do preferível, do provável, do verossímil. Não segue o raciocínio aos moldes da lógica formal, em que as premissas, por serem vistas como estruturas imutáveis, permitem que o sujeito racional chegue a conclusões necessárias, evidentes. No dizer de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 01),

A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo.

A argumentação contrapõe-se à demonstração em decorrência de ela ser o campo de embates de ideias, da divergência de opiniões, da controvérsia. Só existe argumentação onde existe o contraditório. Por essa razão, o bom orador será aquele que, sabendo de posições

suscetíveis a divergências, utiliza-se de argumentos consistentes a uma tese exposta, de tal modo a conseguir a persuasão pelo discurso.

A adesão ao discurso do orador não decorre de provas apresentadas, como ocorre no raciocínio demonstrativo que se utiliza de fatos da realidade para validar uma assertiva. As “verdades”, as “certezas” são verdades aceitas pela força do discurso eficaz que opera provocando a adesão dos ouvintes/leitores. Então, pode-se dizer que a argumentação se fundamenta na construção de ideias que se tornam compreensíveis e aceitáveis ao público.

Em sua obra, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 06) ampliam o estudo da argumentação em relação ao objeto de estudo da retórica aristotélica, que se dedicava especialmente à “arte de falar em público de modo persuasivo”. Tratava, portanto, especialmente do uso da linguagem falada. Com as mudanças que ocorrem na maneira de veiculação das informações em materiais impressos, no decorrer dos tempos, uma técnica que se aplica principalmente ao discurso oral seria limitada para explicar a argumentação presente em outras formas de veiculação de informações. Os autores supracitados se voltam para a estrutura da argumentação que não se limita ao estudo das técnicas do discurso oral, mas, sobretudo, ao estudo do discurso materializado em textos escritos.

A argumentação está, em sentido amplo, atrelada ao sentido da persuasão. Argumentar é, pois, persuadir o público por meio do discurso de forma a obter a adesão às teses apresentadas. Entendida dessa forma, a argumentação teria como objeto de estudo as técnicas discursivas de que um enunciador se utiliza, “que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas ao assentimento*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 04, grifo dos autores). Dito de outro modo, a argumentação tem como objeto de análise o discurso, mas aquele que consegue estabelecer “o contato dos espíritos”, ou seja, que consegue, por meio da ação discursiva, tocar o intelecto, as emoções, os desejos e anseios do auditório.

Os novos retóricos, entretanto, conservam a ideia de **auditório** da retórica tradicional, baseando-se no fato de que “é em função do auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 06), independente da maneira como a comunicação é estabelecida entre orador e o auditório, se pela fala ou pela escrita. Os autores reiteram:

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com o texto escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto sempre seja condicionado, consciente

ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 07)

Em razão de o discurso ser elaborado para um enunciatário, ele aponta não só para a necessidade da interação entre os sujeitos para que a comunicação ocorra, mas também indica o caráter dialógico da linguagem. Toda argumentação é uma forma de realização discursiva que, como qualquer outra, só se realiza se houver uma comunidade efetiva dos espíritos, ou seja, um grupo de sujeitos, ou de pelo menos dois interlocutores, que estabeleçam o contato intelectual por meio de linguagem. Para haver o contato intelectual, ou “o contato dos espíritos”, é mister que orador e auditório tenham em comum uma questão suscetível à discussão. As coisas que não são óbvias a nós, aquelas em que as respostas não se encontram prontas na realidade, são elas o campo de atuação da argumentação.

Para tanto, podemos tratar das condições prévias da argumentação para termos o contato intelectual. Elas são apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 17-19) como “a existência de uma linguagem comum que possibilite a comunicação entre os sujeitos”. Mas isso, por si só, não é o suficiente para desencadear a argumentação. Necessário é ainda o desejo de entabular uma conversa, pois a argumentação se desenvolve com o desejo do orador de apresentar suas ideias a um auditório – portanto, o desejo unilateral não garante a eficácia argumentativa, é preciso que o auditório esteja também disposto a ouvir. Nesse sentido, os autores afirmam que “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 19). A última condição para a eficácia da argumentação é o conhecimento prévio que o orador precisa ter do auditório para garantir a eficácia dos argumentos.

De acordo com essas colocações preliminares, podemos ver que o estudo da argumentação põe em evidência três elementos-chaves para a construção de qualquer enunciado, independente da forma de sua realização: o enunciador, o enunciatário e o discurso. Fiorin (2015, p. 69) refere-se a esses elementos como os principais fatores da argumentação, os quais correspondem, respectivamente, ao orador, ao auditório e à argumentação/discurso, ou, como propõe Aristóteles sobre os fatores que concorrem para a persuasão, o *ethos* do orador, o *pathos* do auditório e o *logos*.

Os termos em grego para orador e auditório remetem à imagem que o enunciador tem do enunciatário e de como este contribui para a construção do discurso proferido, lido. O *ethos* é a imagem edificada, construída do enunciador a partir do discurso. Daí, Fiorin (2015,

p. 70) afirmar que “o *ethos* é a imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito”.

O *pathos* do auditório refere-se à disposição que o auditório tem para ser uma ou outra coisa, mas também não é a disposição real do auditório; é a imagem que o enunciador constrói dela, a qual influencia de algum modo as escolhas linguístico-discursivas do enunciador. Acerca disso, Fiorin (2015, p. 74) observa:

Essa imagem estabelece coerções para o discurso: por exemplo, é diferente falar para um auditório de leigos ou de especialistas, para um adulto ou uma criança. Nesse sentido, o auditório, o enunciatário, o *target*, como dizem os publicitários, faz parte do sujeito da enunciação, é produtor do discurso, na medida em que determinam escolhas linguísticas do enunciador. Evidentemente, essas escolhas não são necessariamente conscientes.

Esses aspectos não podem ser de modo algum ignorados pelos estudiosos que analisam o discurso argumentativo. Como a argumentação é um discurso proferido ou escrito por alguém que pretende infundir suas ideias sobre outrem, pode-se ver muito da subjetividade do enunciador e igualmente muito do enunciatário a quem se dirige.

O enunciatário, neste contexto, não é um sujeito neutro e passivo. Ao contrário, ele é coparticipante e coprodutor do texto do enunciador. Mas, como se dá efetivamente essa coparticipação ou coprodução do enunciatário, a ponto de estabelecer “coerções” no discurso?

Esse fato é alvo também de discussão dos teóricos da retórica, pois para que a argumentação se efetive é relevante para o orador conceber o auditório presumido a que pretende se dirigir. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 23) afirmam que o conhecimento prévio do auditório não é apenas condição prévia para encetar a argumentação, mas é condição para todo o seu desenvolvimento. Estudar o discurso a partir da influência que os sujeitos da enunciação exercem na construção do enunciado pode render estudos profícuos nas áreas da psicologia e da sociologia, como discutem os autores supramencionados, pois mais do que os aspectos subjetivos, as opiniões de um indivíduo dependem do meio em que vive e das pessoas com quem convive.

À medida que os interlocutores são sujeitos pertencentes a uma época e estão histórica e socialmente situados, eles participam de algum modo das ideologias, da cultura, das contradições de uma sociedade. Os autores seguem com a discussão:

Cada meio poderia ser caracterizado por suas opiniões dominantes, por suas convicções indiscutidas, pelas premissas que aceita sem hesitar; tais concepções fazem parte de sua cultura e todo orador que quer persuadir um auditório particular tem que se adaptar a ele. Por isso a cultura própria de cada auditório transparece através dos discursos que lhes são destinados, de tal maneira que é, em larga medida, desses próprios discursos que nos julgamos autorizados a tirar alguma

informação a respeito das civilizações passadas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 23)

Não só o enunciador e o enunciatário influenciam na forma como os enunciados se organizam. Entram em cena outros elementos das condições de produção, como o contexto, os interlocutores envolvidos, os papéis sociais desempenhados por eles, etc. Por isso, é necessária uma discussão sobre as condições de produção que operam em um enunciado.

Nessa breve exposição sobre como os teóricos da argumentação a compreendem, como ela se desenvolve e quais fatores atuam no processo de enunciação (enunciador, enunciatário e o discurso), pudemos perceber alguns pontos em comum entre os fatores que operam no discurso argumentativo e as condições de produção como concebidas pela Análise do Discurso (AD), a qual, de acordo com Brandão (2008) concebe o discurso não só sob a influência dos sujeitos da enunciação e do contexto imediato, mas também do contexto histórico-social mais amplo, em que esses sujeitos estão inseridos.

É sob essa perspectiva, que iremos discorrer concernente a como as condições de produção interferem nos enunciados.

2.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E O MODO COMO “AGEM” NO DISCURSO

Já se tornou senso comum entre os linguistas que o estudo de um texto não se restringe à observação das marcas linguísticas com o foco na análise puramente gramatical da língua (palavra, frase, oração). Um texto concebido como um enunciado completo reflete, além dos elementos intrínsecos à língua, outros extrínsecos a ela. É por essa razão que os elementos ideológicos, culturais e histórico-sociais também se refletem na imanência textual.

É a partir dessa compreensão que AD francesa se debruçou a analisar os enunciados, tendo em vista as suas *condições de produção*, pois nessa perspectiva, estuda-se o funcionamento da língua, aliado a seu aspecto social e histórico. As condições de produção são:

[...] o conjunto dos elementos que determinam a produção de um discurso. No sentido mais restrito, diz respeito à situação de enunciação que compreende o eu-aqui-agora; num sentido mais amplo compreende o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. (BRANDÃO, 2008, p. 23)

Dito de outro modo, as condições de produção de um gênero se referem a um conjunto das circunstâncias históricas e sociais em que um discurso se dá, determinando tanto a sua

organização particular quanto os efeitos de sentido que ele é capaz de produzir. Fazem parte das condições de produção: as esferas da atividade, os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, os gêneros escolhidos para a realização do discurso, os objetivos, as situações de comunicação, os interlocutores envolvidos na interação e o suporte em que será divulgado.

Todos esses elementos influenciam no modo como o discurso será construído, elaborado. Eles apresentam força capaz de influenciar na forma, no conteúdo, nas escolhas linguísticas de um gênero. São aqueles que, de modo direto, afetam a maneira como elaboramos os enunciados, por estarem imbricados no todo do gênero, como afirma Bakhtin (2000, p. 279) acerca do tema, do plano global e do estilo: “Esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado” (grifo do autor). No entanto, para fins de elucidação, é mister uma breve exposição de cada um dos elementos, a fim de que se tenha clareza dos princípios que regem a elaboração de um gênero do discurso e que podem ser os princípios norteadores para a elaboração de uma Sequência Didática (doravante SD). A par desse entendimento, abordaremos uma breve descrição dessas dimensões presentes na tessitura textual.

Inicialmente, podemos observar a relação entre os gêneros e as esferas da atividade humana. No dizer de Bakhtin (2000, p. 279) “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que determinamos de gêneros do discurso” (grifo do autor).

Entende-se por esferas da atividade humana as várias instâncias sociais em que os sujeitos atuam. Cada uma delas apresenta suas particularidades em decorrência de como está organicamente estruturada e de como funcionam as suas atividades. Pode-se falar em esfera familiar, profissional, religiosa, política, jurídica etc., que apresentam situações típicas que pedem elaborações discursivas que atendam as demandas de comunicação próprias daquela esfera.

Nessas esferas, nós desempenhamos papéis sociais definidos. Se estivermos no âmbito familiar, apresentamo-nos como esposo ou pai, mãe ou esposa, filho. Se no ambiente religioso, atuamos como fiel, como padre ou pastor. Se na esfera educacional, atuamos como diretor, professor, aluno, e assim por diante. Cada um desses papéis direciona a elaboração de enunciados específicos, com marcas linguísticas próprias, as quais, mais do que as palavras escritas, refletem as ideologias, a cultura, a percepção da realidade do lugar de onde cada indivíduo se encontra.

É possível afirmar ainda que somente alguns papéis permitem a elaboração de certos enunciados. Isso decorre do fato de somente estarmos autorizados a falar determinadas coisas

por exercermos certo cargo, ofício ou função em determinado lugar. A autorização à fala não ocorre alheia às instituições sociais. São elas que conferem aos sujeitos o direito, o poder de falarem e de serem reconhecidos e aceitos pelos integrantes de uma sociedade. Por exemplo, um juiz declara a sentença a um réu, inocentando-o ou acusando-o, declaração capaz de mudar o destino do indivíduo acusado. Essa decisão é entendida e aceita como válida, pois ao juiz foi concedida a autoridade para assim poder julgar uma causa e atribuir uma sentença. O juiz é uma autoridade legitimada por acordos sociais.

Podemos observar, entretanto, que um mesmo sujeito pode atuar com vários papéis sociais. Vejam-se, como exemplo, os papéis sociais desempenhados por uma mulher que atua como juíza, esposa, mãe, funcionária. Na esfera jurídica ela elabora enunciados com marcas linguístico-discursivas daquele campo de atuação. Mas ao chegar na esfera familiar, onde exerce o papel de mãe e esposa, esse contexto “pede” elaborações discursivas mais informais, espontâneas, que podem ser observadas nas expressões de intimidade dirigidas ao esposo e ao filho. Nesse ambiente ela está autorizada a falar, a decidir como mãe, como esposa. O contexto familiar, o lugar e a instituição não a autorizam a julgar uma causa como juíza. Nesse sentido, podemos perceber que as esferas interferem não só no modo como falamos ou escrevemos, mas também em como decidimos as coisas, no modo como os fatos sociais se estabelecem por meio da linguagem.

Todas as atividades de linguagem que realizamos se configuram em gêneros textuais /discursivos. Desde os diálogos mais informais às elaborações mais complexas, nós recorremos aos instrumentos de linguagem de que dispomos para atuarmos em sociedade. A escolha que fazemos por determinados textos, conscientemente ou não, é resultado de leituras anteriores, de experiências vividas com a atividade verbal que ficam armazenadas em nossa memória. Esse saber acumulado ao longo de nossa vida é definido como conhecimento enciclopédico³ que mobilizamos para agir nas atividades mediadas pela/com a escrita.

As referências genéricas que trazemos são reconhecidas e a elas recorremos, porque, de alguma maneira, nós tipificamos os discursos como sendo de um gênero e não de outro. Uma possível razão que justifica essas habilidades de reconhecer, de tipificar, de recorrer aos gêneros, talvez seja por termos certas competências, as quais Maingueneau (2013, p. 45)

³ Kock e Elias (2014, p. 37-49) abordam os tipos de conhecimentos ativados no processo de escrita: o conhecimento linguístico, o enciclopédico, o de texto e o interacional.

denomina de competência genérica e/ou comunicativa, competência linguística e enciclopédica.⁴

Os discursos ganham formas padronizadas, sendo essas características que permitem o gênero apresentar uma configuração composicional, um plano global que os distingue de outros. Em alguns gêneros, esse plano é bem característico e, portanto, mais perceptível, pois apresentam maior rigidez estrutural. Há aqueles em que o plano global é tão bem demarcado, que não precisamos entender o seu conteúdo, nem a língua em que o texto foi produzido, para sabermos de qual gênero se trata. O soneto, a notícia, o cardápio, a receita, o bilhete são exemplos do que afirmamos. Vejamos:

Quadro 1 – Gênero *Receita*, em islandês.

Eplakaka frá Danmörku

Árstíð: Allt árið - Fyrir: N/A - Fitusnautt: Nei - Slög: 10857

Hráefni:

Þú þarft eftirfarandi hráefni í uppskrift að *Eplakaka frá Danmörku*.

1-1 1/2 kíló epli

1/4 bolli vatn
 1/2 bolli sykur
 70-100 grömm smjör
 2 1/2 bolli ókrydduð brauðmyslna
 1 bolli rjómi, þeyttur

Aðferð fyrir Eplakaka frá Danmörku:

Afhýðið eplin, takið kjarnann úr og sneiðið þau. Sjóðið epli, vatn og helminginn af sykrinum, í lokuðum potti við vægan hita, í u.þ.b. 20 mínútur. Bræðið smjör og hrærið brauðmyslnu ásamt sykrinum sem efti er saman við. Setjið epli og brauðmyslnu til skiptis í skál. Skreytið með þeyttum rjóma.

Þessari uppskrift að Eplakaka frá Danmörku er bætt við af Sylvíu Rós þann 14.07.10.

Sendu inn þínar uppskriftir og þú átt möguleika á að vinna glæsileg verðlaun

Fonte: Disponível em <<http://www.vefuppskriftir.com/uppskrift/eplakaka-fra-danmorku.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁴ Maingueneau (2013, p. 45) faz alusão a três tipos de competências responsáveis pela adaptação da atividade verbal “às especificidades de cada **gênero do discurso** [...]”. O domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso (**a competência genérica**) são os componentes essenciais de nossa **competência comunicativa**, ou seja, a aptidão para produzir e interpretar enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. [...] Outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado. É preciso, naturalmente, uma **competência linguística** [...] uma **competência enciclopédica**” (grifo da autora).

Ao visualizar a estrutura composicional do texto no Quadro 1, ainda que não se saiba fazer o prato por desconhecer a língua em que foi escrito, sabe-se que se trata de uma receita. O título, a disposição dos ingredientes e o modo de fazer são referências que guardamos e que proporcionam o reconhecimento desse gênero.

Figura 1 – Gênero *cartaz publicitário*, em alemão.



Fonte:

<http://2.bp.blogspot.com/_C88pfpvNkrg/TT_ewaIGTLI/AAAAAAAAIrM/WdvAiHL7eEk/s1600/Einladung_Villa-Lobos.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Do mesmo modo que a receita, não é preciso entender a língua alemã para conseguir identificar que a imagem da Figura 1 se trata do gênero cartaz publicitário. O reconhecimento deve-se à disposição dos elementos presentes: textos curtos, informações precisas, das poucas linhas, cuidadosamente diagramadas e distribuídas no cartaz, das diferenças de tamanho e cor das letras para cada diferente informação e a foto.

Para os leitores que já recebem o texto “acabado”, talvez seja mais fácil traçar o seu plano global, pois com a sua leitura, pode-se perceber o texto como um todo significativo e como cada uma de suas partes está organizada em favor da compreensão global do texto. Alguns gêneros apresentam maior rigidez quanto ao seu aspecto composicional, como nos casos acima, outros, porém, requerem do leitor maior atenção de como ocorre o encadeamento entre cada uma de suas partes.

Para quem vai produzir um texto, entretanto, nem sempre essa estrutura é tão óbvia e facilmente delimitada, a depender do nível de familiaridade que o escritor tem com o gênero e também se esse tende a maior estabilidade ou flexibilidade. Quanto aos gêneros em que a estrutura composicional não é tão óbvia, o plano global pode ser traçado após estabelecermos o que deve ou não surgir num texto, qual propósito deve alcançar, já que cada gênero, como afirma Marcuschi (2008, p. 150):

[...] tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero.

O plano global de um gênero não deve ser concebido como um esquema pronto e acabado a ser seguido, pois entraria em conflito com a uma das características básicas de um gênero, que é sua dinamicidade, a sua flexibilidade. É a possibilidade de se ajustar às circunstâncias e aos contextos de produção que tornam esses artefatos suscetíveis a mudanças, a inovações.

Nestes exemplos fica perceptível que a forma e o estilo do gênero se interpenetram para dar a ele suas marcas próprias. Mas não somente esses elementos se fundem no gênero, para ele também concorrem as especificidades das esferas, os temas que lhes são próprios, as ideologias, os valores sociais que ali preponderam.

Nesse sentido, a noção de estilo pode apontar para o estilo individual do escritor ou para o estilo próprio de um gênero, porque o discurso se adequa à situação de produção em que ele ocorre. O estilo diz respeito não só aos aspectos linguístico-discursivos, mas também aspectos textuais que dão certo caráter de individualidade ao enunciado. Ora o estilo do gênero influencia o escritor (ao eleger uma linguagem mais formal, mais objetiva, ou não, em favor do público a quem vai dirigir-se e do objetivo que se pretende alcançar), ora o escritor apresenta marcas de sua subjetividade, ao optar por dizer algo de certo modo e não de outro, ainda que use o mesmo padrão da língua.

Rojó e Barbosa (2015, p. 87) definem tema a partir da abordagem bakhtiniana de que o conteúdo temático não se refere apenas ao conteúdo ou tópico principal de um texto. “O tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá [...] um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema” (grifo das autoras).

Em razão de algumas esferas apresentarem domínios discursivos próprios, como também propiciarem a elaboração de gêneros típicos, pode-se marcar certa previsibilidade acerca de quais temas e de que modo estes são tratados nos gêneros.

Na esfera jornalística, por exemplo, há vários gêneros que lhes são próprios, que “preparam” os leitores para o tipo de assunto que neles podem ser encontrados. Em uma notícia, por exemplo, o conteúdo temático previsível é um acontecimento, uma novidade no tempo presente.

2.3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O ENSINO

No Brasil, existem algumas perspectivas teóricas que ganham relevo nos estudos dos gêneros do discurso. Apesar de se ancorarem nos pressupostos bakhtinianos, as várias perspectivas apresentam um olhar característico, singular. Cada uma enfatiza certo aspecto que envolve esses artefatos.

Marcuschi (2008, p. 149) trata dessa diversidade de perspectivas, reveladoras da variedade de ideias que orbitam em torno do estudo dos gêneros. Dependendo da visão adotada, eles podem ser nomeados como “categoria cultural”, “esquema cognitivo”, “forma de ação social”, “uma estrutura textual”, “forma de organização” ou “ação retórica”.

Essa diversidade de designações aponta para a dificuldade de atribuir aos gêneros uma definição homogênea. Revela ainda que tomar os gêneros como objeto de ensino não constitui uma tarefa fácil. Há várias implicações teórico-metodológicas que podem contribuir ou não para uma efetiva aprendizagem. Se tomadas como perspectivas em conflito, em que a adoção de uma implique na repulsão de outra, aceitar uma delas em caráter exclusivo pode trazer limitações ao ensino-aprendizado.

Cada uma, ao seu modo, apresenta contribuições relevantes e pode oferecer respaldo para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Então, não seria uma decisão coerente, em princípio, recorrer a uma única visão para explicar um objeto que apresenta várias facetas, pois, como propõe o autor, “gênero pode ser tudo isso ao mesmo tempo, já que, em certo sentido, cada um desses indicadores pode ser tido como um aspecto da observação” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Se cada posição se encontra bem definida e seu campo de investigação bem demarcado, nas questões de ensino, essa precisão não é estabelecida. É a diversidade de compreensões do mesmo objeto (gênero) que pode ajudar a compreender não só a complexidade do próprio objeto, mas também os problemas que envolvem o seu ensino.

Bezerra e Reinaldo (2012, p. 73) observam que a variedade de perspectivas analíticas e pedagógicas pode ser agrupada em três blocos: o da perspectiva textual em que se analisam, geralmente, os traços formais do gênero para fins de classificação, descrição e/ou ensino; o da contextual, que inclui tanto as perspectivas sociorretóricas (entende que as mudanças que ocorrem nas situações de produção determinam os traços textuais) quanto as sociodiscursivas (defende a ideia de que para escrever são necessárias as representações de uma situação social); e a perspectiva social, em que se considera o gênero não como imediatamente ligado ao texto, mas como uma categoria de reconhecimento psicossocial. A atenção não se volta para o ensino como as duas primeiras, mas para a compreensão de como os gêneros e o funcionamento da sociedade se encontram inseparáveis, de como os gêneros se encontram engajados com as atividades humanas.

A perspectiva que tem o foco na dimensão social não desconsidera a dimensão textual e contextual dos gêneros, mas a orientação da abordagem privilegia o reconhecimento do gênero a partir de seus usos e das atividades que realizam nas esferas sociais em que circulam. Dito de outro modo, são os usos e as ações recorrentes que tipificam os gêneros.

As perspectivas em que muitos estudiosos se ancoram para a didatização do gênero são predominantemente as de enfoque na dimensão textual (os aspectos linguístico-discursivos são estudados na imanência textual); os da perspectiva contextual e social podem apresentar restrições ao ensino, pois, para essas vertentes, os gêneros são práticas sociais em contextos reais, portanto, inviáveis de serem reproduzidas no ambiente escolar: um espaço limitado e diferente do seu real contexto de uso.

Bezerra e Reinaldo (2011, p. 75-77), ao analisarem os gêneros sob a perspectiva social, entendem que a sua estabilidade “está diretamente relacionada à forma, ao conteúdo e à ação produzida através do gênero”. Quanto à instabilidade, esta estaria associada aos aspectos da dinamicidade, da fluidez e da heterogeneidade em razão das pessoas produzirem os gêneros em situações sociais (igualmente dinâmica, heterogênea) e essas situações produzirem gêneros.

Esses dois aspectos precisam ser levados em consideração para elaborar uma SD, visto que o enfoque dado a um em detrimento do outro pode trazer implicações negativas ao ensino. Em outras palavras, se o professor se ativer ao aspecto da instabilidade (a dinamicidade, flexibilidade, fluidez), pode incorrer na impossibilidade de recorrer ao gênero como artefato concreto, visto que a flexibilidade genérica advém de contextos reais, de situações únicas, dos sujeitos envolvidos na interação num dado momento, e, portanto, inviáveis de serem reproduzidos no ambiente escolar, por se tratarem de enunciados únicos,

que não se repetem; e caso se detenha ao caráter da estabilidade, o professor pode tender a enfatizar os aspectos estruturais e restringir o ensino do gênero aos aspectos formais, à configuração composicional, desvinculando-o das situações e dos usos de onde ele emana.

Tornar o gênero como objeto ou não de ensino-aprendizagem põe em discussão duas posições: uma que defende o ensino explícito do gênero e a outra que propõe o ensino implícito, como discutem Bezerra e Reinaldo (2011, p.77). Aqueles que não concordam com o ensino explícito alegam que os gêneros, quando eleitos para o ensino, tendem ao enfoque prescritivo, com maior relevo em seus aspectos linguísticos e formais do que nos aspectos sociais e ideológicos que os envolvem, descaracterizando-os, portanto, em sua real função de existir. Para os defensores de um ensino implícito, os alunos aprendem os gêneros quando se inserem nas situações e nos contextos reais de circulação, ou seja, o aprendizado aconteceria implicitamente por meio do uso.

Os dois posicionamentos, se tomados como polos extremos, podem trazer implicações negativas para o ensino. Para Bezerra e Reinaldo (2011), no primeiro caso, porque geralmente a forma é a dimensão mais perceptível, concreta, e o ensino do gênero tende a ela se restringir. Logo, os alunos podem desconsiderar os outros fatores que envolvem a produção de um gênero. No segundo, a dificuldade reside na inviabilidade de levar os alunos para a diversidade de contextos reais em que os gêneros são produzidos, então, a escola não poderia desenvolver uma proposta de ensino envolvendo a diversidade textual presente na sociedade, pela impossibilidade de criar situações e contextos reais. Mas, como dizem as autoras, “considerando que a escola é um lugar de ensino/aprendizagem (formal), a simulação tem nela o seu espaço, no entanto, essa simulação não dispensa a observação e a análise dos gêneros em seus contextos” (BEZERRA; REINALDO, 2011, p. 78).

Para o professor, a adoção de uma posição equidistante entre as perspectivas, parece ser uma postura equilibrada quanto ao ensino-aprendizado de um gênero, pois os alunos apresentam dificuldades que envolvem as três dimensões. É a partir do conhecimento que se tem de seus alunos, de suas dificuldades com a escrita, que o professor pode decidir o que, quando e como enfatizar certos elementos textuais.

Para os alunos que apresentam dificuldades quanto à coerência e coesão textuais, quanto aos aspectos formais ou quanto ao conteúdo, entre outras questões, pode ser, em princípio, uma posição ingênua considerar que eles aprenderão sem nenhuma intervenção do professor. Seria o mesmo que propor que as coisas que existem são naturalmente óbvias para nós, que todos têm a mesma percepção da realidade circundante, que aprendemos do mesmo modo. Se assim o fosse, não precisaríamos de intervenções externas. Aprenderíamos apenas

pela observação e pelas experiências vividas, logo, não haveria razão de se existir escola, não haveria razão de existir professor.

Ensinar aos alunos os gêneros com base na realidade não significa necessariamente ter que levá-los aos lugares físicos em que são produzidos. Os contextos reais podem ser aqueles em que os alunos sabem de sua existência por estarem diretamente associados às esferas da atividade humana presentes em uma sociedade; contextos que podem ser facilmente reconhecidos, por fazerem parte da realidade imediata do aluno. Um exemplo, o aluno pode não participar efetivamente da esfera jornalística, como o faz um repórter, mas a atuação deste e dos gêneros que utiliza é-lhe de fácil reconhecimento, porque os telejornais, jornais, revistas, sites são meios de veiculação de informações dos quais os alunos usufruem.

Gêneros que fazem parte das relações de comunicação são ambientes, são lugares que os alunos podem frequentar. São domínios discursivos para onde os alunos podem ir, já que os gêneros são enunciados materializados advindos desses contextos. É por compreender que assim ocorre que entendemos que o estudo de um gênero é a oportunidade de os alunos se envolverem em outros domínios discursivos, outras as possibilidades de realização da língua.

É a par dessa ideia que defendemos que o gênero argumentativo pode ser ensinado como possibilidade de desenvolver a capacidade questionadora do aluno.

2.4 GÊNERO ARGUMENTATIVO: UM AMBIENTE PARA A APRENDIZAGEM

Para Bazerman (2006, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Aplicar as definições dadas pelo autor aos gêneros argumentativos é parte do que entendemos sobre como o domínio desses gêneros pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Levá-lo ao domínio discursivo ainda pouco conhecido é um trabalho que pede do professor o conhecimento prévio do que o aprendiz traz para a sala de aula, com suas referências e modos de realizar a linguagem, advindos de suas experiências de vida. Ainda que, conscientemente, o aprendiz não consiga precisar sobre o seu próprio conhecimento acerca dos recursos discursivos que utiliza para falar, para escrever, é certo que ele recorre a formas de elaboração da língua utilizadas em situações anteriores para interagir,

negociar, responder e requerer em situações presentes. Essa afirmação é amparada por Bakhtin (2000, p. 302), o qual afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de falar, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

De acordo com Bazerman (2011), o processo de reconhecimento de um gênero está associado ao reconhecimento das ações que eles realizam. À medida que realizamos ações bem-sucedidas por meio de gêneros, tendemos em situações similares a recorrermos a experiências anteriores para conseguirmos resultados semelhantes. Esse modo de se portar, recorrendo a modelos padronizados socialmente, é denominado de **tipificação**. No dizer do autor: “Esse processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão de determinadas situações, é chamado de tipificação” (BAZERMAN, 2011, p. 30). Dessa forma, somos convidados a observar os gêneros não apenas nos seus aspectos textuais, mas observá-los nas práticas sociais de onde eles emergem.

Situar os gêneros nessa perspectiva, leva-nos a entendê-los como “formas de vida”, como os textos que enunciamos estão relacionados diretamente com as maneiras, as ações e os comportamentos das pessoas; ao modo como a sociedade está organizada e de como os indivíduos vivem e atuam através da linguagem. Gêneros como “formas de vida” apontam-nos para ver como as pessoas se relacionam, como elas interagem, como elas compreendem a sua participação no lugar em que estão inseridos e neles agem para realizarem os seus propósitos. Entendido dessa forma ampla, o gênero “pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia, como também de muitos outros aspectos da vida letrada moderna” (BAZERMAN, 2006, p. 9-10).

Uma das razões por que os gêneros “falam” tanto está no fato de os indivíduos se deixarem aparecer em seus textos. Ainda que se recorra aos recursos de que a língua dispõe para objetivar os discursos, como ocorre com a notícia, o certo é que até essas escolhas apontam para os critérios pessoais, sociais e culturais estabelecidos através de acordos / instituições de uma dada sociedade em um dado momento histórico.

Para clarificar o que dissemos, podemos recorrer ao exemplo de uma notícia publicada há décadas atrás. As escolhas linguístico-discursivas do jornalista não apenas apontam para critérios escolhidos pelo próprio escritor, mas para os critérios que a sociedade, as empresas

de jornais e revistas, os telejornais compreendiam e aceitavam como válidos para dar credibilidade à notícia, para o modo como se concebiam esse gênero.

A posição de que “a todo discurso subjaz uma ideologia” (KOCH, 2011a, p. 17) ajuda-nos na compreensão de que os elementos observados em um texto podem nos falar além das palavras. As escolhas discursivas que fazemos estão imbuídas de intencionalidade para provocar certas reações e estabelecer certos significados, perpetuar crenças e valores que julgamos serem válidos para outros. É na força das palavras, medida pela adesão alcançada, que identificamos os efeitos da argumentação.

Se os textos podem ser interpretados assim, constatamos que, durante muito tempo pecamos (no sentido etimológico da palavra “errar o alvo”), porque os textos passaram a ser objetos de ensino visando à análise gramatical ou para serem observados meramente em seus aspectos formais. A produção *ad hoc* dos gêneros (gêneros eleitos para atender a apenas às atividades escolares) sem uma relação com a realidade de onde surgem e do porquê e para que surgem, pode ser uma das razões que justifiquem a falta de motivação e interesse para escrever. Para fazê-lo, os aprendizes precisam encontrar razão e significado no que fazem.

Entender os gêneros como “ambientes para a aprendizagem”, é ver nesses artefatos as possibilidades de uma aprendizagem efetiva da língua. Pensar na definição de gênero atrelada ao sentido da palavra “ambiente” é pensar num lugar que tem suas características próprias e que requer daqueles que nele vivem e convivem atitudes e comportamentos adequados às necessidades ali existentes.

Os gêneros, como ambientes para a aprendizagem, são lugares que oferecem as condições para a produção textual, seja ela oral ou escrita. À semelhança do que acontece com alguém que quer aprender a esquiar, que precisa de um lugar com neve, adequado para o deslizamento do esqui, ou como uma pessoa que quer aprender a escalar precisa ir a um lugar íngreme e de equipamentos para evitar a queda, assim ocorre ao aprendizado de um gênero, precisa-se ir aos lugares discursivos de realizações linguísticas específicas para entender de quais recursos precisaremos para produzir os textos. Esses lugares são os gêneros materializados.

É nesse sentido que “frequentar” os gêneros argumentativos pode constituir-se como possibilidade de conhecer novos domínios discursivos. Bazerman (2011), ao tratar da ideia de irmos aos lugares de realizações discursivas específicas para delas nos apropriarmos, sugere que assim como quem quer se tornar um pianista precisa frequentar um conservatório de música ou como uma pessoa que quer ser um bom cozinheiro precisa fazer leitura

especializada de arte culinária, “é a mesma coisa com o frequentar os gêneros da escrita” (BAZERMAN, 2011, p. 110).

Para que a ida a esses ambientes ou lugares se efetive em real aprendizado é necessário o contato com textos concretos, que façam parte do repertório sociocultural de uma comunidade. Ou seja, textos passíveis de usos efetivos pelos sujeitos. O professor deve estar a par dessa realidade para organizar estratégias que viabilizem a produção textual.

O percurso possível para os alunos produzirem textos escritos pode ser delimitado pelos recursos textuais disponíveis, pela situação de interação, pelos papéis desempenhados pelos interlocutores, pelas intenções, pelos objetivos que se pretende alcançar. É no processo de produção escrita, ao buscar os recursos que são disponíveis, inclusive ao se buscar escrever conforme o gênero proposto que se percebe que os gêneros “moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo” (BAZERMAN, 2011, p. 111). Ao escolher um gênero, o escritor prevê com esse texto onde quer chegar, como chegar, mas também só até onde se pode ir. É por isso que uma piada culmina no seu objetivo máximo que é “fazer o público rir”, mas não serve como gênero para o ato de consolar, num velório, por exemplo.

Ao definir gêneros como “formas de vida”, “frames”, “ambientes”, “lugares”, “modelos” além de trazer à tona uma definição de gênero a partir da definição bakhtiniana de gêneros do discurso como entidades “relativamente estáveis”, podemos clarificar como os gêneros podem se constituir como objeto de ensino-aprendizado.

As palavras destacadas nos encaminham ao entendimento de que os gêneros têm seus limites e de que a eleição de um gênero é uma escolha de dizer de certo modo o que desejamos comunicar. Em outras palavras, ao elegermos um gênero para dizer o que intencionamos, nós delimitamos o que vamos dizer e de que modo vamos fazê-lo.

É por entender que os gêneros, quaisquer que sejam, têm seu acabamento⁵ determinado pela situação de comunicação que o enunciado pode ser percebido como um todo significativo. Esse acabamento é identificado quando o ouvinte percebe o fim ou o “*dixi*” conclusivo do locutor. Como se sabe que o locutor já disse tudo o que tinha para se dizer?

⁵ Esta noção de acabamento é dada por Bakhtin (2000, p. 299), o qual discute que todo sujeito adota uma atitude responsiva ativa ao enunciado. Isso ocorre porque todo enunciado tem “fronteiras claramente delimitadas” (p.293), que permitem identificar onde ele começa e onde ele termina. Esse “fim” é percebido pelo ouvinte, que adota a atitude responsiva ativa ao dito. Nas palavras do autor, “Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão)” (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Segundo Bakhtin (2000, p. 299), é “*a possibilidade de responder*” o primeiro e mais importante critério que determina o acabamento do enunciado (grifo do autor).

Segundo o mesmo autor, há três fatores indissociáveis no todo orgânico do enunciado que determinam a sua totalidade acabada e que proporcionam a possibilidade de resposta: “1) o tratamento exaustivo do objeto de sentido; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2000, p. 299).

Esses três fatores não serão aqui largamente discutidos, visto que a pretensão é situar o nosso objeto de análise, o gênero resenha crítica, como possibilidade do ensino do ato argumentativo. Nesse sentido, observemos como os três fatores poderiam ser aplicados ao gênero adotado: 1) o tratamento exaustivo do objeto de sentido seria trabalhar o tema próprio das resenhas críticas, ou seja, avaliar o produtor cultural filme (conteúdo temático próprio de uma esfera de atividade); 2) o querer dizer do locutor seria a vontade de enunciar/falar sobre o produto cultural, opinar, sugerir (para o autor, o querer dizer determina a escolha do gênero); 3) e as formas típicas de estruturação, ou “formas estáveis do gênero do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.301), seriam o gênero propriamente dito, resenha crítica de filme (sobre esses aspectos do gênero iremos tratar no capítulo seguinte, nas condições de produção do gênero).

O terceiro fator é o mais relevante nessa discussão para o autor, pois:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo, na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2000, p. 301)

A escolha de um enunciado é possível pelo rico repertório de gêneros que guardamos, sejam eles orais ou escritos. O uso que fazemos deles nem sempre são resultado da consciência de sua existência, como continua o autor: “Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica*” (BAKHTIN, 2000, p. 301, grifo do autor).

É a partir do entendimento do gênero como um todo significativo que podemos entender a força que o enunciado exerce sobre o ouvinte ou sobre o respondente ativo. Nesse sentido, o enunciado / o gênero constitui-se como um ato de linguagem ou ato de fala inteligível, que provoca certas reações.

O autor que aborda os gêneros (não somente os orais, mas também os escritos) como atos de fala é Bazerman (2011, p. 22). Ele situa a sua compreensão tomando como referência

a Teoria dos Atos de Fala, do filósofo John Austin, a partir de quem entende que “palavras não apenas significam, mas fazem as coisas” (BAZERMAN, 2011, p.26). Os enunciados são carregados de força capaz de realizarem as ações pretendidas por um falante sobre aqueles que são os seus interlocutores (KOCH, 2012, p. 17; CABRAL, 2011, p. 22).

Entender os gêneros como atos de fala implica a necessidade de entender (ainda que preliminarmente) os próprios atos de linguagem. Estes operam em três níveis distintos: o ato locucionário – é o ato de proferir alguma coisa, ou, como afirma Koch (2012, p. 17), “consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua”, o acento recai nos elementos linguísticos que formam o enunciado. É o enunciado dito em sua forma literal; o ato ilocucionário – atribui força ao enunciado, que pode ser reconhecido como uma promessa, uma ameaça, uma ordem, uma pergunta etc. O sentido do enunciado não é apenas construído com as palavras, mas a partir da intenção do falante. Nesse sentido, o significado do enunciado desloca-se da imanência textual para o nível discursivo; e, por fim, o ato perlocucionário – referindo-se ao ato que pretende alcançar certos efeitos nos enunciatários, podendo ser bem-sucedidos ou não.

É bom ressaltar que todo ato de fala constitui-se dos três atos: o locucional, o ilocucional e o perlocucional e eles acontecem concomitantemente na enunciação (CABRAL 2011, p. 22 -23).

Dito com essa brevidade, os atos de fala parecem ser ações de linguagem de fácil compreensão e podem passar a impressão de que apenas com o ato de enunciar algo realizaremos as ações pretendidas. Contudo, para que um ato de linguagem seja bem-sucedido, faz-se necessário atender às “condições de felicidade”, as quais se baseiam em três princípios:

1. As circunstâncias devem obedecer a algumas regras convencionais que autorizam as pessoas apropriadas a agir por meio dos atos performativos;
2. O ato deve ser executado corretamente e completamente;
3. As pessoas que executam um ato performativo devem ter realmente intenção de executar e acreditar nessa possibilidade. (CABRAL, 2011, p. 27)

Poderíamos resumir esses princípios dizendo que, para um ato de linguagem ser bem-sucedido, precisa atender a um conjunto de convenções, sendo que a pessoa tem que estar autorizada a falar (essa autoridade também instituída socialmente) para se obter certos resultados. Para Bazerman (2011, p. 28), os três níveis dos atos de fala também podem ser aplicados a textos escritos. Entretanto, essa afirmativa precisa ser mais bem compreendida, especialmente ao se tratar de textos escritos mais extensos, haja vista que os filósofos (John

Austin e Searle), ao analisarem os atos de fala, fizeram-no tomando geralmente como referência enunciados curtos e orais.

Ora, um enunciado oral breve pode ser entendido com uma única significação pelos enunciatários, pelas próprias condições de produção favoráveis ao seu entendimento. Os gêneros orais têm a seu favor a construção de sentido oferecida pela situação imediata da enunciação, ou seja, a entonação, os gestos, o olhar, direcionam o sentido que o falante pretende alcançar, podendo alcançar um sentido único.

O mesmo, entretanto, não ocorre com os gêneros escritos longos, pois estes podem conter vários atos realizados num só enunciado. Esse fato torna a análise dos gêneros escritos como atos de linguagem mais complexa, “no entanto, nós normalmente consideramos o texto, de uma forma geral, como tendo uma ou algumas ações dominantes que definem sua intenção e propósito, que recebemos como ato perlocucionário ou como fato de realização social do texto” (BAZERMAN, 2011, p. 36).

Essa compreensão é imprescindível para o entendimento de como o gênero resenha crítica pode ser tomado como instrumento⁶ de ensino do ato de argumentar no texto escrito: se o enunciado/gênero tem seu acabamento definido pela situação de comunicação; se o querer dizer do enunciatário pode ser guiado pelo gênero escolhido; e se o gênero possui uma ou algumas ações que predominam como propósito maior do texto, esses são elementos que podem ser reconhecidos, analisados e ensinados na produção do gênero escrito. Por exemplo, a análise do gênero resenha possibilita-nos identificar as ações de descrever, apresentar, avaliar um produto cultural. Entretanto, uma dessas ações se sobressalta como sendo o propósito maior do gênero, a avaliação desse produto, assunto a ser discutido no capítulo a seguir.

⁶ Scheneuwly e Dolz (2004) entendem o gênero como um instrumento, à medida que ele pode tomado como meio de desenvolvimento das capacidades de linguagem.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO RESENHA CRÍTICA

A resenha crítica é um gênero discursivo argumentativo, geralmente escrito para divulgação, indicação de um produto cultural, publicada em jornais, revistas, sites especializados, a fim de levar o enunciatário a ter uma visão prévia de uma obra, livro, CD, DVD, espetáculo, etc. Apresenta uma estrutura que se caracteriza pelo resumo e descrição da obra e da opinião do resenhista expressa na avaliação e na indicação aos prováveis consumidores.

A relevância desse gênero, entre outras razões, está em favorecer uma versão resumida de uma obra sob o parecer/opinião de um especialista. Ela funciona como uma apresentação de um produto cultural. Além disso, outra razão de sua relevância está no fato de que o gênero oferece possibilidade de análise de um produto cultural como um todo. Ou seja, requer daquele que a escreve a necessidade de aprofundar, de compreender melhor o tema de que se quer tratar.

Dependendo da esfera de atividade, do produto cultural avaliado, dos objetivos do texto e do público a quem se destinam, as resenhas podem ora apresentar um plano global mais rígido, ora mais maleável. Um leitor menos experiente pode não distinguir o gênero “resenha” dentre outros que lhes são afins. É o caso do resumo, da sinopse, da crítica. As resenhas críticas são confundidas com o resumo, porque elas também apresentam o resumo das principais ideias da obra analisada. Também pode ser confundida com a sinopse, porque assim como esta, apresenta resumo e opiniões do autor. Sendo assim, como reconhecê-las? Como saber a que gênero cada texto pertence diante das semelhanças apresentadas? Um percurso viável para o reconhecimento é observação não apenas dos elementos formais do texto, mas também dos fatores externos que nele se estabelecem no processo de produção. Esse percurso se não suficiente, parece ser prudente ao professor, porque além de ele poder analisar o texto empírico, permite também e, especialmente, o deslocamento do foco do texto para quem os elabora e como e para quem os utiliza nas relações sociais.

Os gêneros são reconhecidos por pessoas histórica e socialmente situadas, que fazem uso desses artefatos para alcançar certos propósitos e realizarem certas ações. Ainda que intuitivamente, os falantes de uma língua recorrem a formas, a protótipos textuais para agirem, para atuarem, para realizarem seus objetivos no espaço social onde vivem. É nesse sentido que Bazerman (2011, p. 32) compreende os gêneros como um *“fenômeno de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente*

organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros” (grifo do autor).

Essa percepção dos gêneros resulta em algumas implicações, dentre elas a de que o eles não estariam no texto em si, mas na percepção que os interlocutores têm deles. Esse fato orienta o nosso olhar a sair do texto para ver como os sujeitos os entendem e deles fazem uso.

Se assim ocorre, seria pertinente para o reconhecimento e definição do gênero resenha crítica não apenas lançar mão dos textos materializados, mas observar o contexto em que são utilizados, para que propósitos e em que circunstâncias são tomados para que realizem os objetivos dos interlocutores, fatores esses considerados a seguir.

3.1 TRAJETÓRIA POSSÍVEL PARA RECONHECIMENTO DE UM GÊNERO

Uma das maneiras de identificar a qual gênero pertence um texto é pontuar as suas características predominantes. Bazerman (2011, p. 40), embora discuta que o gênero deva ser reconhecido não pela forma em si, mas pela função social que realiza, afirma que “a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são”. É relevante, então, descobrir o que leva os gêneros a receberem marcas singulares que os distinguem entre si.

Continua o autor: “[...] frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelos gêneros” (BAZERMAN, (2011, p.40). Desse modo, perceber as funções e atividades que os gêneros realizam orienta-nos na identificação dos gêneros pelos objetivos que eles pretendem alcançar. Os objetivos do texto podem não só determinar-lhe algumas de suas características, mas também definir que gêneros são. Observemos a resenha e a sinopse como exemplo:

Em uma sinopse, geralmente tem-se a pretensão de resumir as principais informações de um produto cultural de forma sucinta. Esse movimento próprio das sinopses ocorre independente do produto cultural, seja livro, filme. Neste gênero, a avaliação do autor pode aparecer explicitada no texto ou não.

Quadro 2 – Sinopse de Filme: Uma Mente Brilhante.

Uma mente brilhante



O melhor filme de Russel Crowne no cinema até hoje. Uma interpretação digna de Oscar. Uma história real, triste e fascinante.

John Nash, um gênio da matemática desenvolve uma teoria que o torna conhecido, porém aos poucos sua possível esquizofrenia, o afasta da sociedade, na tentativa de se recuperar ele tenta dar a volta por cima e posteriormente acaba sendo premiado com o prêmio Nobel.

Fonte: <<http://www.sinopsedefilmes.net/2012/02/melhores-filmes-baseados-em-fatos-reais.html>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

Quadro 3 – Sinopse de Filme: Divertida Mente.

Divertida Mente

Sinopse e detalhes



Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.

Sinopse e detalhes

A partir de 6 anos

Fonte: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>>. Acesso em: 16 jun. 2015 (Adaptado).

Quadro 4 – Sinopse de Filme: Para Sempre Alice.



Para Sempre Alice

Sinopse:

Julianne Moore interpreta uma renomada psicóloga, especialista em aquisição de linguagem, professora da Universidade de Harvard, que descobre aos 50 anos sofrer de Mal de Alzheimer de instalação precoce. Adaptado do romance de **Lisa Genova** “**Para Sempre Alice**” (Ediouro), o filme narra como Alice convive com a doença, com a perda das palavras tão caras a ela, da memória, e a família reage à notícia: o marido dedicado (**Alec Baldwin**) e seus três filhos adoráveis: Lydia (**Kristen Stewart**), Anna (**Kate Bosworth**) e Tom (**Hunter Parrish**).

Fonte: <<http://cinepop.com.br/para-sempre-alice-84204>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

A observação das características linguístico-discursivas do gênero (Quadro 2) permitem chegar, ainda que preliminarmente, a breves sinalizações sobre ele: (1) as sinopses podem apresentar a opinião de seu autor, identificada por meio de modalizações, neste caso, do uso de adjetivos, para evidenciar a sua opinião sobre o filme: “o **melhor** filme”, “uma história **real, triste e fascinante**”; (2) apresentam um **resumo** do filme abordado. Nesta sinopse, optou-se por trazer como primeira informação a avaliação do escritor, para depois seguir o resumo sintético das informações que reportam ao todo do filme. Por ser o último dia em cartaz, essa avaliação soa com o tom apelativo para os prováveis consumidores.

O texto do Quadro 3 não apresenta, como no do Quadro 2, a opinião explícita do autor. Nesta sinopse, predomina a descrição mais objetiva da personagem e dos acontecimentos por que ela passa. Por descrever de forma mais detalhada do que na primeira as situações vivenciadas pela personagem principal, o Quadro 3 permite ver a interpretação do autor acerca dos acontecimentos do filme, alcançando maior extensão textual.

Mesmo reconhecendo a impossibilidade de neutralidade do autor no discurso, percebe-se que no texto do Quadro 4 ocorre a descrição/apresentação da obra de forma mais objetiva. Nessa sinopse, o autor relaciona o filme ao livro que inspirou a sua adaptação.

A par dessas observações, percebe-se que as sinopses apresentam movimentos enunciativos aos moldes de uma resenha crítica. Por exemplo, elas oferecem operações como descrição, a interpretação e, em alguns casos, a apreciação do enunciador. Logo, conclui-se que apenas a delimitação das características predominantes de um gênero não serve como critério suficiente para distingui-los entre si. Outros critérios entram em jogo.

Uma maneira de estabelecer os limites que determinam que um texto será uma sinopse ao invés de resenha é analisar, além de suas características, os objetivos do texto em questão, como já sugerimos. A sinopse tem a intenção maior de fazer um resumo conciso das principais informações sobre o produto, enquanto que as resenhas não se limitam a descrever e apreciar brevemente o produto cultural em questão. Elas também o analisam, destacando os aspectos objetivos parciais da resenha, mas não o seu propósito final. Em contrapartida, avaliar o produto pode ser o objetivo parcial de uma sinopse (se ela se inserir também na esfera publicitária relevante para o entendimento do produto cultural como um todo).

No caso das críticas de filmes, o resenhista pode analisar o enredo, a atuação dos personagens, a trilha sonora, a iluminação, etc. Isso se deve ao objetivo final de uma resenha: avaliar o produto resenhado. Nesse sentido, podemos dizer que fazer uma boa sinopse desse produto é um deles, por exemplo, mas não é a sua meta principal.

Outro gênero que pode ser considerado da “família”⁷ das resenhas e que pode apresentar maior dificuldade de estabelecer os limites entre eles é o resumo. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 50), o resumo “é a apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias do autor da obra”. Eles variam conforme o trabalho que se pretende realizar e podem ser: indicativo ou descritivo; informativo ou analítico e crítico.

Como as próprias designações demonstram “descritivo”, “informativo”, “crítico”, os resumos são definidos conforme a presença de maior ou menor grau de subjetividade do autor. A subjetividade está atrelada à finalidade, ao propósito do autor. Observando por esse aspecto, o “resumo crítico” é o que mais evidencia, se colocada numa escala a presença do sujeito que analisou a obra.

O resumo crítico como definido pelas autoras aponta para seu caráter argumentativo, pois ele é assim elaborado “quando se formula um julgamento sobre o trabalho. É a crítica da forma, no que se refere aos aspectos metodológicos; do conteúdo; do desenvolvimento da lógica da demonstração, da técnica de apresentação das ideias principais. No resumo crítico não podem haver citações” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 51). Nessa definição, pode-se constatar que o crítico não se limita à análise do conteúdo de um livro, por exemplo, pois ele pode observar cada um dos elementos constitutivo da obra.

⁷ O termo “família” foi adotado pelo curso on-line *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*, oferecido pela a equipe *Escrevendo o Futuro*, do qual participei como cursista, em 2014. Com esse termo, tinha-se a pretensão de se reconhecer as semelhanças que os gêneros sinopses, resumos, resenhas e outros gêneros “aparentados” apresentam, mas que não se trata dos mesmos gêneros.

Se fôssemos construir um conceito para o gênero resenha crítica, talvez ele se assemelhasse ao de resumo crítico. Marconi e Lakatos (2010), entretanto, situam-nos em seções diferentes no trabalho científico. O primeiro aparece no capítulo 2, que trata da Pesquisa Bibliográfica e Resumos, e o segundo, no capítulo 12, que trata das Publicações Científicas. Essa forma de abordar os gêneros em lugares diferentes pode ser indicativa de percepções diferentes a respeito de cada um deles. Dito de outro modo, as autoras situam os gêneros como sendo distintos, produzidos em situações diferentes.

O conceito que elas apresentam para resenha é o de “uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos. Resenha crítica é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, no resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 247).

Conforme as definições, não somos capazes de precisar a diferença entre resenha crítica e resumo crítico, especialmente se comparadas as suas semelhanças: ambos falam sobre um produto cultural e igualmente formulam um julgamento, uma crítica sobre a obra analisada, fator que nos leva a inferir que os conceitos apresentados não garantem respaldo suficiente para o reconhecimento de um gênero, tampouco serve como critério preciso para o ensino. Então, os professores, ao se ancorarem nas definições que existem socialmente para orientarem a produção dos alunos, podem gerar algumas confusões, porque uma mesma definição pode ser aplicada a gêneros diferentes.

A definição, como descrita pelas autoras, refere-se especificamente à resenha de livro, geralmente produzida por um especialista daquela área, alguém que, além de dominar o assunto em questão, tem capacidade de julgar criticamente a obra. Pode ser elaborada ainda por um estudante “como um exercício de compreensão crítica” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.248). Em nenhum momento elas mencionam outros produtos culturais como alvo de abordagem em uma resenha, talvez por se tratar de um livro cujo objetivo maior é trabalhar os procedimentos da metodologia da pesquisa científica.

Em uma análise sobre o conceito de resumo, Machado (2007, p. 146) constata a dificuldade encontrada na definição desse gênero conforme proposto pelo dicionário e a confusão do seu conceito para o ensino. Pode-se constatar que um mesmo texto circula com nomes diferentes, ou o inverso, como é o caso dos resumos, os quais aparecem com muita frequência nos sites sob essa designação, embora pertencendo a gêneros diferentes. Muitos dos “resumos digitais” analisados por ela, na verdade, são resenhas críticas, resumos tipicamente escolares ou contracapas.

Um mesmo gênero, entretanto, sofre variações por ser produzido em circunstâncias diferentes. É o caso das resenhas. Elas, de um modo geral, não apresentam apenas diferenças se comparadas a outros gêneros, como os acima observados, mas sofrem mudanças internas, ora pela influência do produto cultural analisado, ora pelos propósitos do autor, ou do público a quem se destinam etc. Todas são condições de produção que influem diretamente na maneira como a resenha é elaborada. Talvez, por essa razão, a resenha apresente outras designações: resenha crítica, resenha acadêmica, resenha cinematográfica⁸.

O conhecimento mais detalhado de um gênero é fundamental para orientar um trabalho mais consistente, pois diante do que até aqui foi exposto, percebe-se que os gêneros são ferramentas semióticas complexas que requerem um conhecimento prévio que prepare o professor para as suas possíveis intervenções. Alguns autores sugerem a elaboração de um modelo didático, acerca do qual discutiremos no próximo tópico.

3.2 MODELO DIDÁTICO

O modelo didático tem o objetivo de descrever um gênero a partir dos elementos que o constituem. Faz-se necessária para tanto, a busca por vários gêneros empíricos, veiculados socialmente, que sirvam como objetos de investigação das ocorrências linguístico-discursivas comuns a certos gêneros. Ele serve como esboço de identificação das dimensões “ensináveis” de um gênero, para guiar o trabalho do professor quanto aos aspectos relevantes ao ensino-aprendizado.

A proposta de elaboração de um modelo didático foi sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) a partir da abordagem de que os gêneros podem ser tomados como objeto de ensino, já que estes podem promover a articulação entre os saberes escolares e as práticas sociais a eles relacionadas.

Postular os gêneros como objeto de ensino é, inevitavelmente, envolver-se com a complexidade que subjaz a sua vinda para o ambiente escolar, pois a transferência do gênero de seu ambiente de origem para outro ambiente (a escola) com objetivos específicos de aprendizagem leva-o a uma variação ou, como dizem os autores, “isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia”. Essa transformação, em parte, decorre do fato de que o gênero, ao ser introduzido na escola, “não tem mais o mesmo sentido, ele é, principalmente,

⁸ Os nomes supramencionados para o gênero “resenha” aparecem no artigo de Silva e Cristóvão (2014).

sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

O modelo didático do gênero visa a alcançar os meios para resolver a problemática de variação dos gêneros pela mudança de ambiente e pela mudança de objetivos da escola ao assumi-lo como objeto de ensino-aprendizagem. Para que os aprendizes observem como um determinado gênero se materializa e aprendam a utilizá-los na escola e fora dela, faz-se necessária a busca por exemplares concretos, ainda que estes no ambiente de ensino sofram as variações do gênero de referência. Daí a importância de se elaborar um modelo didático, pois este visa a descrever os gêneros a partir das referências (gêneros materializados), dos saberes já construídos sobre o gênero em foco.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 70) apresentam duas características predominantes desse modelo: uma síntese do gênero com vistas a orientar as intervenções do professor e a ênfase nas dimensões ensináveis do texto, que servem como base para elaboração das sequências didáticas. O conhecimento antecipado do gênero é basilar para orientar a proposta de trabalho do professor que, a par do nível da turma, pode elencar que aspectos ou dimensões podem ser trabalhados em sala de aula, de acordo com os saberes que os alunos já dispõem ou não acerca do gênero. Algumas dessas dimensões ensináveis ou condições de produção são de fácil identificação e podem ser ensinadas, pois são elementos que se projetam no texto e que direcionam sua construção. Bronckart (2012, p. 91) designa as condições de produção de “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”.

Os mundos formais, para o autor, referem-se ao conjunto de representações sociais que o sujeito evoca em uma dada situação de produção: entram em cena a visão particular do agente sobre o destinatário de sua mensagem, sua compreensão particular do gênero, sua percepção do tema tratado, por exemplo. Essas representações, entretanto, podem não reportar ao todo da situação de produção, porque o agente “dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais” (BRONCKART, 2012, p. 91). Ora, é esse sujeito produtor, com sua percepção (particular) das situações que influi diretamente sobre o texto produzido, deixando a sua própria interpretação da realidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que todo texto empírico materializado em gênero específico resulta de um processo de adaptação “do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comum ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular” (BRONCKART, 2012, p. 108, grifo do autor).

Para Bronckart (2012), o agente/sujeito ao mobilizar as suas representações dos mundos formais, o faz em duas direções distintas: recorre ao contexto de produção textual (o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor, o papel social dos interlocutores, os objetivos do texto) e ao conteúdo temático ou o referente (o conjunto de informações que serão explicitadas no texto sob um tema que vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual) (BRONCKART, 2012, p. 91-97).

Retomando a ideia de que os elementos constitutivos de um texto empírico podem ser pontuados como critérios para a identificação e reconhecimento de um gênero, vale a ressalva de que algumas características encontradas em alguns gêneros podem ser encontradas em outros que lhes são afins. Bronckart (2012, p. 113-119), ao tratar da arquitetura interna dos textos, traz para a análise o conto *A serpente com o diamante*. O autor faz algumas considerações sobre os aspectos que se sobressaltam no texto como elementos comuns a todos os contos, mas que “não permitem identificar as propriedades específicas do conto” (BRONCKART, 2012, p.118) porque os mesmos segmentos analisados se encontram também em gêneros vizinhos, como no romance ou na novela.

Portanto o processo de reconhecimento de um gênero pode ser o primeiro passo para a sua delimitação, mas não serve como recurso exclusivo para construir o modelo didático. É aconselhável ao pesquisador/professor, para a caracterização e identificação de um gênero, a análise criteriosa da situação de linguagem, ou seja, analisar as condições de produção que levam os agentes a produzirem os seus textos. Dessa forma, torna-se possível o foco não apenas em alguns elementos do texto analisados isoladamente, mas uma análise que parte do texto como um construto completo.

Entre outros autores do Grupo de Genebra, Bronckart (2012) também sugere essa visão de conjunto de gênero para uma análise mais apurada da organização interna de um texto. É nesse sentido que ele tenta avançar com uma proposta de análise mais acurada a qual designa de “folhado textual”, que parte da hipótese de que todo texto se apresenta organizado em três camadas superpostas: “*a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*” (BRONCKART, 2012, p. 119, grifo do autor). Dito de outro modo, a infraestrutura do texto apresenta uma imbricação entre o plano geral ou global do texto, os tipos de discursos e os tipos de sequências textuais. É nosso intento elaborar o modelo didático do gênero resenha crítica de filme pautado nas orientações que até esse momento foram discutidas.

3.3 O MODELO DIDÁTICO DA RESENHA CRÍTICA DE FILME: O PRODUTO CULTURAL E O SEU CARÁTER ARGUMENTATIVO NO GÊNERO

Apesar de maleáveis, há limites que diferenciam os gêneros entre si. São esses limites que nos permitem a identificação entre a receita e o cardápio, entre a bula e a receita, um artigo de opinião e um editorial. Se os gêneros não recebessem características próprias a ponto de podermos identificá-los, seria quase impossível nos comunicarmos de variadas maneiras em várias situações.

Não obstante, há gêneros que são muito semelhantes, dificultando sua identificação. É o que ocorre com a resenha, a sinopse, o resumo, assunto a que já nos reportamos. Esses gêneros são muito próximos também quanto ao propósito ou quanto ao tema. Quanto ao tipo textual, entretanto, eles se diferenciam: os resumos e as sinopses são eminentemente descritivos, enquanto que as resenhas se situam tipologicamente como argumentativas. É interessante pontuar o que eles têm em comum e no que diferem, porque nesse processo de associações/distinções de cada gênero pode ser padronizado e reconhecido por aqueles que deles se utilizam.

Todos eles apresentam o mesmo tema (produtos culturais) e ainda têm em comum a descrição desses produtos. Uma outra característica distintiva entre eles é a presença de maior ou menor objetividade/subjetividade do escritor. Em razão de as resenhas “pedirem” uma avaliação, esta apresenta a entrada do resenhista mais perceptivelmente por meio de suas opiniões.

Outra observação relevante quanto a esses gêneros é que, apesar de todos descreverem produtos culturais, há aqueles em que as sequências descritivas são elaboradas em favor da construção da argumentação. O gênero resenha crítica de filme, por exemplo, apesar de ter a predominância das sequências narrativo-descritivas, é um gênero eminentemente argumentativo devido ao seu propósito ser a avaliação crítica do produto cultural, o que não ocorre aos resumos, por exemplo.

Como em qualquer gênero, as regularidades permitem uma visão global dos elementos que as constituem, mas isso não significa que o texto seja estanque. Conforme as diferentes situações de produção, ou o contexto de circulação, o gênero mostrará marcas discursivas próprias advindas da influência ora do suporte em que foi publicado, ora dos objetivos, ora do público alvo a quem se pretende alcançar, ou até mesmo do estilo do escritor e do gênero. É o que ocorre às resenhas críticas, podendo ser agrupadas em subgêneros (resenha crítica, resenha acadêmica ou só crítica) conforme já avaliamos.

Apesar de poder apresentar planos globais variados, as resenhas críticas realizam movimentos discursivos próprios. As sequências textuais narrativas, descritivas, avaliativas são as que dão o movimento discursivo característico às resenhas. Mas se um gênero pode ser identificado por aquilo que nele não pode faltar, diríamos que a avaliação do crítico é um movimento discursivo indispensável em uma resenha.

Para uma melhor compreensão de como esses elementos podem ser estabelecidos como critérios de análise textual e, portanto, serem usados como critérios observáveis na elaboração do modelo didático da crítica de filme, orientamo-nos pelo modelo de produção textual delineado por Bronckart (1999), conforme citado por Machado e Cristóvão (2006, p. 557), assim delimitados:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.;
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) seu estilo particular, ou, em outras palavras, as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos e as características lexicais.

Todos esses elementos podem ser agrupados nas quatro dimensões ensináveis do gênero que foram estudadas no capítulo anterior: as condições de produção, o plano global do gênero, o conteúdo temático e o estilo. Então, o nosso modelo didático será esquematizado sob essas designações para facilitar a identificação e caracterização do esboço preliminar da resenha crítica de filme.⁹

Selecionamos para o esboço do modelo didático apenas resenhas críticas de filmes divulgadas em sites. Essa restrição de nossa consulta deve-se a alguns fatores: primeiro, a diversidade de resenhas publicadas em suportes diferentes traria maior dificuldade de caracterização do gênero pela maleabilidade que ele sofre em decorrência da influência do

⁹O curso *online Sequência Didática: escrevendo por meio de resenhas*, oferecido pela equipe *Escrevendo o Futuro*, disponibilizou o esboço preliminar de uma notícia, atividade produzida pela professora Jaqueline Peixoto Barbosa (2014), adaptada para o curso, o qual serviu de referência para elaboração do modelo didático do gênero utilizado nesta pesquisa.

suporte em que são publicadas, o que não é nossa pretensão, mas apenas traçar o plano global do subgênero “crítica de filme” para orientar as possíveis intervenções em sala de aula; segundo, o fácil acesso às “críticas” dos sites tanto para a pesquisa como para a consulta dos alunos, caso eles sintam a necessidade de lê-las em algum suporte digital; terceiro, as resenhas mudam em favor do produto cultural avaliado. Sendo assim, analisar resenhas de produtos culturais diferentes implicaria em construir, provavelmente, planos globais distintos, dificultando o processo.

Em todos os sites consultados, as resenhas de filmes apareceram apenas com o nome de “crítica”, motivo que nos levará daqui por diante a assim designá-las. As críticas selecionadas para a construção do plano global encontram-se nos anexos deste trabalho. Entretanto, faremos menção a algumas delas para facilitar a compreensão do modelo didático e nos situar quanto à leitura.

Quadro 5 – Crítica: O Grande Hotel Budapeste.



CRÍTICAS - Veja o que esperar das novidades nas telonas e estreias com os comentários da nossa equipe especializada.

O GRANDE HOTEL BUDAPESTE
(THE GRAND BUDAPEST HOTEL, 2014)

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

02/07/2014 21h44

por Roberto Guerra

Wes Anderson (de **Moonrise Kingdom** e **Os Excêntricos Tenenbaums**) é certamente um dos diretores e roteiristas mais originais da cena atual. Seu cinema é inconfundível, expressivo e carregado de uma visão artística que o distancia da mesmice, proporcionando ao espectador, quase que invariavelmente, uma experiência recompensadora. Assim é **Grande Hotel Budapeste**: cinema inspirado para se curtir de mente aberta.

A produção é ambientada na fictícia República de Zubrowka, na Europa da década de 30, e narra as aventuras do concierge Gustave H. (Ralph Fiennes) e de Zero Moustafa (Tony Revolori, jovem, e F. Murray Abraham, adulto), mensageiro que se torna seu inseparável amigo. Os dois trabalham no hotel que dá título ao filme numa região alpina do Leste Europeu. Excêntrico, amante de poesia, perfumes e senhoras mais velhas, o gerente se vê vítima de uma conspiração quando sua adorada Madame D (Tilda Swinton, envelhecida com maquiagem) é encontrada morta.

A produção foi livremente inspirada na obra do austríaco Stefan Zweig, que se exilou no Brasil no século passado e cometeu suicídio em Petrópolis em 1942. Nas mãos de Anderson, o material vira um filme espirituoso e bem conduzido, ratificando o talento e estilo único do cineasta. Trabalho que carrega o contumaz acabamento visual, a paleta de cores marcante, os característicos *travellings* e a insuspeita habilidade de Anderson em explorar personagens, mesmo os que estão de passagem – o longa tem participações especiais de Tom Wilkinson, Bill Murray, Harvey Keitel, Owen Wilson, Willem Dafoe, entre outros.

Esta talvez seja a grande habilidade do diretor, trabalhar com maestria elementos visuais diferentes, personagens diversos, gêneros variados (o filme mescla comédia, suspense, romance, ação e drama) sem nunca se perder. Sente-se **O Grande Hotel Budapeste** do começo ao fim como um todo homogêneo. E é preciso muita habilidade e confiança para levar adiante um filme ambicioso como esse sem que, em nenhum momento, o fantasioso mundo apresentado soe forçado.

Fonte: <<http://www.cineclick.com.br/criticas/the-grand-budapest-hotel>>. Acesso em 16 jun. 2015. (Adaptado).

3.3.1 Configuração do Modelo Didático do Gênero Crítica

- a) Condições de produção: A esfera ou o lugar de produção da crítica: internet, rede de comunicação muito ampla e rápida que facilita o acesso a várias informações em tempo corrente. Atualmente é uma das maiores formadoras de opinião exercendo influência sobre um público múltiplo e variado. Mais especificamente, as críticas se encontram em sites voltados para o cinema, show, CD, DVD, teatro e também veiculadas em suportes digitais como jornais, revistas. A resenha acima (Quadro 5) foi publicada no site Cineclick, situado na seção de entretenimento do portal R7.
- b) Enunciador: Roberto Guerra. Papel social do enunciador: um dos resenhistas de filmes do site Cineclick. Em alguns casos, o resenhista não é identificado. A maioria das críticas o apresenta, mas há uma minoria em que seus signatários não aparecem, fato que pode indicar a responsabilidade das informações do texto ao site (Essa foi uma conclusão a que se chegou a partir da consulta apenas das críticas dos sites; não é uma conclusão para o subgênero “resenha crítica” de um livro, por exemplo. Nesta há a exigência de identificação do autor da resenha).
- c) Enunciatário: público heterogêneo quanto à faixa etária, ao gênero e às profissões. Pode-se prever, entretanto, estatisticamente os possíveis leitores.
- d) Papel social: de um modo geral, o público leitor são pessoas que gostam de assistir a filmes, interessados em saber mais sobre o produto cultural ou podem ser, mais especificamente, cinéfilas, pessoas muito interessadas pela sétima arte ou grandes conhecedoras de cinema.
- e) Objetivo: Apresentar informações sobre o filme e fazer uma avaliação crítica sobre ele. A resenha crítica é um gênero que serve para informar o público sobre um produto cultural sob a perspectiva de um especialista, de um crítico, que avalia e opina. Quanto ao filme, a resenha faz uma apresentação concisa, mas que aponta satisfatoriamente os seus principais elementos constitutivos.

3.3.1.1 Conteúdo temático

O tema característico a todas as resenhas é a descrição e a avaliação de um produto cultural. Nesse sentido, o gênero resenha prepara o leitor para prováveis tipos de produtos culturais que ela pode apresentar: livro, CD, DVD, filme. Como o conteúdo temático pode ser

considerado de forma muito ampla, para fins didáticos, cabe fazer uma distinção entre tema e assunto de um gênero¹⁰. Se o tema é a descrição/avaliação de um produto cultural, o assunto seria um tópico específico tratado na resenha.

Nem sempre os limites entre eles são tão claros, devido à amplitude ou à pouca dimensão que certos temas alcançam. Em nosso caso específico, poderíamos dizer que o conteúdo temático é produto cultural filme e que o assunto é *O Grande Hotel Budapeste*, já que especificou o filme abordado.

3.3.1.2 Plano global

O plano global pode ser definido a partir da identificação do que deve conter no texto: título, autor, gênero, a estrutura textual, etc. Por exemplo, é comum as críticas apresentarem uma descrição dos principais elementos do filme, caracterizando-os e avaliando-os.

Em sua estrutura geral, as críticas apresentam três movimentos discursivos do enunciador: descrever, apreciar e interpretar¹¹. Essas operações podem aparecer mais definidas em blocos ou partes do texto ou podem surgir entremeadas, isto é, à medida que o enunciador descreve, também avalia o produto cultural.

O plano global mais comum das críticas é

- a) Apresenta-se com o nome de “crítica”;
- b) Expõe o nome do filme a ser resenhado: Grande Hotel Budapeste;
- c) Identifica o nome do signatário: Roberto Guerra;
- d) Situa o filme com a apresentação mais específica do diretor, roteirista e o elenco (cf. resenha *O Auto da Compadecida*, do site Cinemaemcena (cf. Anexo A - Crítica 1).

Estes elementos vêm antes de começar propriamente o corpo do texto, ou fazem essa

¹⁰A diferença entre tema e assunto nem sempre é tão bem elucidada, porque não é tão simples estabelecer os limites entre ambos. Ocorre o mesmo com os elementos tema, forma composicional e estilo, que não se apresentam dissociados. Para um maior aprofundamento, recomendamos a leitura de Rojo e Barbosa (2015, p. 85-113) e Alves Filho (2011, p. 28-49). No glossário disponibilizado pelo curso *online Escrevendo o Futuro* (CENPEC, 2014), há a seguinte definição para assunto:

“Todo texto apresenta, além de um tema ou conteúdo temático — associado ao gênero em questão — um assunto determinado, ou seja, o tópico específico de que ele trata. Diários, por exemplo, têm como tema o cotidiano de seu enunciador; entretanto, a cada dia o assunto registrado será único, ainda que possa organizar-se em subtemas como ‘meus relacionamentos amorosos’, ‘minhas leituras’, ‘meu trabalho’ etc. A distinção entre assunto, subtema e tema não é, portanto, absoluta, e sim relativa. Outro exemplo para entender a distinção entre assunto e tema seria considerar que um artigo de opinião pode tratar do tema ‘cotas para a educação’ e recortar, nesse tema, o assunto ‘definição de critérios para estudantes receberem cotas ou não’ ou então outro assunto, tal como ‘as consequências sociais da atribuição de cotas para a educação no Brasil’ etc.”.

¹¹ Sobre essas três operações realizadas pelo enunciador (descrever, apreciar e interpretar), Machado (1996) as distingue com base nas conclusões que Beaco e Darot chegaram ao analisarem tanto resumos como resenhas cinematográficas.

descrição mais objetiva após o corpo do texto, com uma ficha técnica, conforme crítica *Na Idade da Inocência*, do site Plano Crítico (cf. Anexo F – Crítica 6). Quando os resenhistas optam por fazer um destaque desses elementos em “separado” do texto, pode-se perceber que eles servem como fator de referência, que auxilia na compreensão do texto, especialmente aqueles leitores que não conhecem os nomes do diretor, roteirista, entre outros.

A maioria das resenhas não traz um parágrafo como uma ficha técnica. Quando esses elementos não aparecem nem no início ou no final do texto, eles estão indicados em uma “ficha técnica” ou em uma “sinopse” na própria página do site ou não.

Os resenhistas geralmente situam os elementos de um filme à medida que os descrevem e o avaliam, podendo acontecer em um parágrafo predominantemente ou distribuídos no todo do folhado textual, pela ordem de relevância de sua abordagem.

Vejam como ocorre na resenha acima, apresentada no Quadro 5:

- 1) No primeiro parágrafo, o resenhista situa no filme o melhor elemento, segundo a sua opinião – o diretor e roteirista:

Wes Anderson (de *Moonrise Kingdom* e *Os Excêntricos Tenenbaums*) é certamente um dos diretores e roteiristas mais originais da cena atual.

- 2) No segundo parágrafo situa o cenário, o enredo, as personagens:

A produção é ambientada na fictícia República de Zubrowka, na Europa da década de 30, e narra as aventuras do concierge Gustave H. (Ralph Fiennes) e de Zero Moustafa (Tony Revolori, jovem, e F. Murray Abraham, adulto), mensageiro que se torna seu inseparável amigo. Os dois trabalham no hotel que dá título ao filme numa região alpina do Leste Europeu. Excêntrico, amante de poesia, perfumes e senhoras mais velhas, o gerente se vê vítima de uma conspiração quando sua adorada Madame D (Tilda Swinton, envelhecida com maquiagem) é encontrada morta.

- 3) No terceiro parágrafo, situa a obra que inspirou o filme:

A produção foi livremente inspirada na obra do austríaco Stefan Zweig, que se exilou no Brasil no século passado e cometeu suicídio em Petrópolis em 1942.

- e) Realiza a avaliação dos elementos constitutivos do filme: direção, roteiro, cenário, atuação dos atores, trilha sonora, iluminação.

A avaliação desses elementos também pode acontecer de forma mais precisa em um dos parágrafos das críticas ou em sequências entremeadas em todo o folhado textual. Esse fato deve-se também à escolha da abordagem do resenhista ao optar por iniciar a crítica pela ordem dos aspectos relevantes do filme ou tratar de forma geral os seus elementos.

Direção:

Wes Anderson (de *Moonrise Kingdom* e *Os Excêntricos Tenenbaums*) é certamente um dos diretores e roteiristas mais originais da cena atual. Seu cinema é inconfundível, expressivo [...].

Outros elementos do filme:

Trabalho que carrega o contumaz acabamento visual, a paleta de cores marcante, os característicos travellings e a insuspeita habilidade de Anderson em explorar personagens, mesmo os que estão de passagem – o longa tem participações especiais de Tom Wilkinson, Bill Murray, Harvey Keitel, Owen Wilson, Willem Dafoe, entre outros (grifo nosso).

O resenhista toca nos elementos que reportam a uma visão do todo do filme: o visual, as cores, os *traveling*, personagens e a direção de Anderson.

f) Indicação do filme para o público

A indicação pode aparecer implícita nas avaliações do autor, ou podem ser explicitadas em sequências ou parágrafos demarcados. Se a indicação não aparecer na estrutura visível, pode-se subentender que a indicação subjaz à avaliação do resenhista ou que simplesmente ele talvez não a recomende ao público. A indicação ocorre em qualquer parágrafo do texto, mas pode aparecer predominantemente em um deles.

- 1) No início da resenha em análise, a indicação aparece junto com a avaliação que o resenhista faz da direção e do roteiro:

Assim é '**Grande Hotel Budapeste**': cinema inspirado para se curtir de mente aberta.

- 2) No final e implícita ao texto:

(cf. Anexo C – Crítica 3: *Para Sempre Alice*, no site do Cinepop)

[...] '*Para sempre Alice*' nos dá uma oportunidade de conferir mais um espetáculo em cena de Juliane Moore. Ela vale o ingresso!

(cf. Anexo F – Crítica 6, *Na Idade da Inocência*, do site do Plano Crítico)

Truffaut mais uma vez se prova como um exímio diretor, transformando o que vemos em tela na pura realidade. Está longe de ser o melhor do diretor, mas certamente vale a experiência.

- 3) No final e explícita no texto.

(cf. Anexo D – Crítica 4, *Divertida Mente*, do site Vértice)

'*Divertida Mente*' é um espetáculo visual e emocional que vai agradar qualquer criança e eu arrisco a dizer que qualquer adulto também e para quem é fã de testemunhar obras

inventivas e criativas que conseguem criar mundos fictícios funcionais e bem feitos, esse filme é o filme que você estava procurando nos cinemas.

3.3.1.3 *Estilo*

As resenhas críticas apresentam predominantemente sequências textuais descritivas. Pode-se dizer que, apesar de o gênero ser eminentemente argumentativo, as sequências descritivas são as suas constitutivas. Ao descrever, o enunciador utiliza-se da ancoragem em certos elementos do filme, por exemplo, menciona o diretor, ou o protagonista, ou a trilha sonora, descreve-os e os avalia. Esse movimento discursivo é típico do estilo das resenhas críticas.

Em algumas críticas pode-se perceber que o ponto forte do produto cultural (seja o diretor, sejam os atores, seja a iluminação, etc.,) serve de fio condutor, o foco a partir do qual o resenhista decide levar o leitor a compreender ou a aceitar a sua ideia. Na crítica acima, o filme é descrito/avaliado a partir do que nele se apresenta como relevante: a direção e o roteiro. É a partir desses elementos que os outros são agregados e apreciados.

Vejamos: no primeiro parágrafo, o resenhista situa a direção e o roteiro:

Wes Anderson (de **Moonrise Kingdom** e **Os Excêntricos Tenenbaums**) é certamente um dos diretores e roteiristas mais originais da cena atual [...].

No terceiro e no quarto parágrafos, o texto é todo construído a partir do foco do primeiro parágrafo. Vejamos as sequências remissivas em destaque:

A produção foi livremente inspirada na obra do austríaco Stefan Zweig, que se exilou no Brasil no século passado e cometeu suicídio em Petrópolis em 1942. **Nas mãos de Anderson**, o material vira um filme espirituoso e bem conduzido, ratificando o talento e estilo único do cineasta. **Trabalho que carrega o contumaz acabamento visual, a paleta de cores marcante, os característicos *travellings* e a insuspeita habilidade de Anderson em explorar personagens**, mesmo os que estão de passagem – o longa tem participações especiais de Tom Wilkinson, Bill Murray, Harvey Keitel, Owen Wilson, Willem Dafoe, entre outros.

Esta talvez seja a grande habilidade do diretor, trabalhar com maestria elementos visuais diferentes, personagens diversos, gêneros variados (o filme mescla comédia, suspense, romance, ação e drama) sem nunca se perder. Sente-se **O Grande Hotel Budapeste** do começo ao fim como um todo homogêneo. E é preciso muita habilidade e confiança para levar adiante um filme ambicioso como esse sem que, em nenhum momento, o fantasioso mundo apresentado soe forçado.

Essa forma de elaborar uma crítica propicia o limite para o texto. Ao se esgotarem as informações acerca do elemento que o resenhista escolheu focar, o texto tende a finalizar.

Outras marcas linguísticas das críticas:

- a) Uso da terceira pessoa do discurso, mas há casos em que o resenhista fala em primeira pessoa. Essa constatação refere-se às “críticas” de filmes analisadas e não a uma ocorrência da resenha crítica de livro, pois nesta, ainda que se perceba o momento da entrada da voz do resenhista, ela ocorre em terceira pessoa.
- b) Uso predominantemente do tempo verbal no presente do modo indicativo.
Verbos; “é”, “vira”, “narra”, “trabalha”.
- c) Existência da apreciação do enunciador.

A avaliação é dada pelo autor do texto, especialmente pelo uso do advérbio e dos adjetivos em destaque:

Wes Anderson (de *Moonrise Kingdom* e *Os Excêntricos Tenenbaums*) é **certamente** um dos diretores e roteiristas **mais originais** da cena atual. Seu cinema é **inconfundível, expressivo** e carregado de uma visão artística que o distancia da mesmice, proporcionando ao espectador, **quase que invariavelmente**, uma experiência **recompensadora**. Assim é ‘Grande Hotel Budapeste’: cinema inspirado para se curtir de mente **aberta**.

Nas mãos de Anderson, o material vira um filme **espirituoso** e **bem conduzido**, ratificando o talento e estilo **único** do cineasta.

Esta **talvez** seja a **grande** habilidade do diretor, trabalhar **com maestria** elementos visuais **diferentes**, personagens **diversos**, gêneros **variados** (o filme mescla comédia, suspense, romance, ação e drama) **sem nunca** se perder. Sente-se ‘O Grande Hotel Budapeste’ do começo ao fim como um todo **homogêneo**. E é preciso **muita** habilidade e confiança para levar adiante um filme **ambicioso** como esse sem que, **em nenhum momento**, o fantasioso mundo apresentado soe forçado.

Os modalizadores¹² (“certamente”, “quase que invariavelmente”, “em nenhum momento”, “talvez”, “com maestria”, “sem nunca”) e os adjetivos (“inconfundível”, “expressivo”, “recompensadora”, “aberta”, “ambicioso”) são palavras avaliativas que direcionam a argumentação no texto. Pode-se dizer que, no caso das “críticas de filme”, os advérbios e adjetivos são responsáveis pelo tom argumentativo. Se eles fossem retirados, a “crítica” não passaria de um resumo ou de uma descrição do filme.

- d) De um modo geral, a linguagem da crítica é clara e direta, clara, apesar da presença da subjetividade do autor ao trazer as suas opiniões e o seu conhecimento pessoal sobre o cinema. O uso da norma culta, o atendimento às convenções da língua escrita, não se constitui um obstáculo, porque o texto não é hermético. Ao

¹²Segundo Koch (2011, p. 133), “os modalizadores são todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção de um enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”.

contrário, devido à intenção de alcançar o público, de interagir com ele, o texto apresenta um caráter altamente dialógico.

- e) Observa-se na maioria das resenhas analisadas para elaboração do modelo didático que é comum a escolha de um elemento principal do filme como alvo do enfoque do resenhista. Na resenha acima, Roberto Guerra ressalva logo no início do texto o diretor e roteirista Wes Anderson. É a partir dele que o filme é comentado, avaliado. Faz-se menção aos outros elementos do filme, mas sempre em referência constante à direção e ao roteiro. É foco por meio do qual o resenhista nos leva a ver o filme. Por isso, é comum a referenciação, a retomada desse elemento em todo o texto.

A par dessas elucidações, podemos esquematizar o plano global mínimo da resenha, conforme Quadro 6, abaixo (modelo didático conforme as nuances apenas da resenha já comentada).

Quadro 6 – Elementos do modelo didático *Resenha de filme*.

1. Condições de produção	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar de produção: → • O enunciador: → • O papel social do enunciador: → • O enunciatário: → • O papel social do enunciatário: → • O(s) objetivo(s) do texto: → 	<ul style="list-style-type: none"> → O site do Cineclick → Roberto Guerra → Resenhista do site → Público variado quanto a idade, ao gênero, às profissões. → Pessoas interessadas em se informar sobre filmes; → Avaliar, apreciar, opinar sobre um produto cultural
2. Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> • Produto cultural, mais especificamente o filme. 	
	<p>1. Estrutura do texto:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) Nome do gênero. b) Autor.</p> <p>1.1 corpo do texto</p> <p style="padding-left: 20px;">a) parágrafo</p> <p style="text-align: right;">que</p>	<p>Crítica Roberto Guerra</p> <p>Primeiro parágrafo ...Assim é <i>Grande Hotel</i></p>

<p>3. Plano global</p>	<p>situa/apresenta a obra e avalia um de seus elementos: a direção e o roteiro.</p> <p>b) parágrafo descritivo/narrativo.</p> <p>c) Situa a obra (quanto a obra que o inspirou e avalia outros elementos do filme).</p> <p>d) Parágrafos predominantemente avaliativos.</p> <p>e) parágrafo que indica obra. Além da indicação implícita nas avaliações, sente o tom de indicação do 1º parágrafo.</p>	<p><i>Budapeste: cinema inspirado para se curtir de mente aberta.</i></p> <p>2º Parágrafo <i>A produção é ambientada na fictícia República de Zubrowka, na Europa da década de 30, e narra as aventuras do concierge Gustave H. (Ralph Fiennes) e de Zero Moustafa (Tony Revolori, jovem, e F. Murray Abraham, adulto), mensageiro que se torna seu inseparável amigo. [...]</i></p> <p>3ª Parágrafo <i>A produção foi livremente inspirada na obra do austríaco Stefan Zweig, que se exilou no Brasil no século passado e cometeu suicídio em Petrópolis em 1942. [...]</i></p> <p>Além do 1º, o 4º Parágrafo <i>Esta talvez seja a grande habilidade do diretor, trabalhar com maestria elementos visuais diferentes, personagens diversos, gêneros variados (o filme mescla comédia, suspense, romance, ação [...]).</i></p> <p><i>Assim é Grande Hotel Budapeste: cinema inspirado para se curtir de mente aberta.</i></p>
<p>2. Estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do tempo verbal predominantemente no presente do indicativo. • Uso de advérbios e adjetivos. 	<p>Verbo “ser”, “narrar”, “trabalhar” presente: é, narra, trabalham.</p> <p>Advérbios: Certamente, invariavelmente, livremente,</p> <p>Adjetivos: mais originais, inconfundível, expressivo, recompensadora. Espirituoso, único, contumaz, marcante, insuspeita.</p>

3.4 POR QUE UMA SD DE UM GÊNERO ARGUMENTATIVO?

Dolz e Pasquier (1996) apontam que o ensino da composição escrita não é uma tarefa fácil, pois ela exige múltiplas capacidades e requer tempo e dedicação tanto para quem a ensina quando para os aprendizes. Com respaldo em suas experiências e pesquisas, os autores concordam que a capacidade de escrever um texto coerente em nível de conteúdos e o minimamente coeso na dimensão linguística não é restrita a um grupo específico de pessoas dotadas de um dom. Essa capacidade de escrever está ao alcance de todos e pode ser desenvolvida se forem dados os meios e as condições tanto de ensino como de aprendizagem.

Para tanto, os autores elencam 10 pontos, descritos no Quadro 7, como critérios disponíveis para o ensino-aprendizado da composição textual, numa perspectiva que contrapõe o ensino da língua textual ao ensino de língua segmentado. Neste, acredita-se no “princípio de aprendizagem aditiva: a criança começa aprendendo as letras do alfabeto, depois escreve palavras soltas, depois constrói frases que são cada vez mais complexas, e, finalmente, compõe textos” (DOLZ; PASQUIER, 1996, p. 5).

Quadro 7 – Critérios para o ensino-aprendizado da composição textual.

OPÇÕES DIDÁTICAS	OPÕEM-SE A
1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais;	1. Indiferenciação textual: ensina-se a escrever a partir de procedimentos generalizáveis a todo texto;
2. Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade;	2. Começar a escrever textos na escolaridade mais avançada;
3. Progressão “em espiral”;	3. Progressão “linear”, de um texto a outro;
4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.	4. Aprendizagem aditiva: do simples para o complexo.
5. Ensino intensivo	5. Ensino descontínuo;
6. Modelo: textos sociais em uso.	6. Modelo: textos escolares produzidos <i>ad hoc</i> .
7. Atividades de revisão e reescrita.	7. Correção normativa.
8. Método indutivo.	8. Método transmissor frontal;
9. Regulação externa e interna.	9. Regulação pelo professor;
10. Organização do ensino em sequências didáticas.	10. Ausência de ensino sistemático centrado num texto.

Fonte: DOLZ; PASQUIER, 1996.

Esse quadro demonstra claramente a oposição entre a perspectiva que parte do simples para o complexo, em que se julga o aluno como aquele que aprende a língua em partes fragmentadas para chegar à compreensão do todo textual. Essa forma de compreensão do ensino de língua se estende também à compreensão do ensino da argumentação e do gênero argumentação. Paira uma ideia de que textos mais complexos só devam ser ensinados a partir das séries avançadas.

As opções didáticas descritas podem ser vivenciadas por meio do que os autores denominam de Sequência Didática, “um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual, que respondem a uma série de critérios” (DOLZ; PASQUIER, 1996, p.10) ou um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 82).

As definições remetem à razão da escolha de uma SD de um gênero argumentativo. Sendo um procedimento que visa levar ao aprendizado, ela permite um trabalho sistemático

que identifica o que o aluno ainda não sabe (ou sabe pouco) ou aquilo em que precisa avançar acerca de um gênero. Desse modo, o professor pode identificar, durante o processo de ensino do gênero e das atividades propostas, as dificuldades em argumentar que o aluno apresenta na produção escrita e quais estratégias pode adotar para as suas intervenções.

Entendemos que a argumentação está presente em nossos textos orais ou escritos em maior ou menor grau. Isso ocorre com todos os indivíduos usuários de um mesmo sistema de comunicação que deles se utiliza para infundir ideias, para influenciar, para tomar decisões. Mas fazer uso da argumentação recorrendo a formas mais elaboradas, como um recurso de que dispomos para agir em situações mais complexas, é um tipo de saber que exige o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos aprendizes que se encontram ainda aquém para melhor atuarem em seus contextos.

Os elementos destacados acima são aqueles que, de modo direto, afetam a forma como elaborarmos os enunciados, por estarem imbricados no todo do gênero, como afirma Bakhtin (2000, p. 279), acerca do tema, do plano global e do estilo: “Esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado”.

É a partir do modelo didático que se pode planejar uma SD. Percorrer esse trajeto de investigação de um gênero é um trabalho que demanda tempo, dedicação do professor, especialmente porque o aprendizado de um não garante o domínio de outro. Ainda que galguemos experiência e desenvolvamos certas habilidades, as particularidades de cada gênero demandam busca para conhecê-lo, empreende-se um trabalho constante daquele que se dedica ao ensino da modalidade escrita da língua.

Para uma atividade que culmine em real aprendizado, o professor, em especial o de Língua Portuguesa, não conseguirá um trabalho profícuo se não tem o tempo suficiente para planejar, se não existem currículos elaborados que observem as particularidades da disciplina, se lhes são oferecidas várias turmas e em grande quantidade de alunos. O ensino de LP requer atendimento mais próximo ao aluno até que este alcance certa autonomia. Essas, no entanto, são questões políticas, que não dependem apenas da atuação do profissional dessa área.

CAPÍTULO 4

POR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE RESENHA CRÍTICA DE FILME

O título deste capítulo é bem sugestivo para nós, pois revela um pouco de nossa jornada para compreender melhor o gênero escolhido e os princípios que regem a elaboração de uma SD. Por saber que o procedimento adotado para ensinar o gênero demandaria uma busca por conhecê-lo melhor, inscrevemo-nos no curso *online Sequência Didática: Aprendendo por meio de Resenhas*, oferecido pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, no segundo semestre de 2014. Este curso tem como um de seus objetivos oferecer aos professores a oportunidade de entender, na prática, como se elabora uma SD.

Trata-se de uma proposta extremamente relevante porque, apesar de conhecer estudos teóricos sobre o ensino de gêneros textuais, difícil é encontrar uma proposta didática que realmente mostre como funciona o ensino de um gênero na prática.

Este curso foi sobretudo importante para nós, porque nos permitiu entender não só o processo de elaboração de uma SD e os princípios que a regem, mas também possibilitou uma oportunidade ímpar de vivenciar uma SD como estudante/cursista, já que na nossa história escolar não tivemos a experiência de produzir textos sob essa perspectiva.

Apesar de ser um curso *online*, que pressupunha certa distância entre o aluno e o mediador, tivemos o prazer de provar de uma experiência contrária: foram poucos os professores no nosso percurso escolar que marcassem tão gentilmente e com tanta solicitude as nossas perguntas, como a mediadora Cleudinei Guedes dos Santos Varela, que nos provou que a distância entre aluno e professor não deve existir quando o interesse é a aprendizagem. Com ela entendemos que a gentileza pode ser motivadora para estimular à escrita.

Ao elaborar a SD para ser aplicada no 9º ano, agora em 2014, sentimos a necessidade de revisitar o trabalho da equipe, alguns de seus materiais, textos, atividades que contribuíssem um pouco mais na elaboração da SD. Resolvemos escrever um e-mail solicitando alguns dos recursos oferecidos à equipe da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e, para nossa surpresa, prontamente fizeram mais do que havíamos pedido: disponibilizaram o acesso a todo o curso novamente a fim de que pudéssemos ver e avaliar as suas atividades.

É a partir dessa busca para entender o gênero escolhido, resenha crítica, que neste capítulo situamos o nosso trabalho quanto aos elementos que envolvem o tema e quanto à pesquisa e aos procedimentos metodológicos adotados.

A escolha por elaborar uma SD de resenha crítica de filme mantém relação imediata com o tema da pesquisa. Entram em cena a SD (o método utilizado para o ensino do gênero); a resenha, o gênero escolhido com movimentos enunciativos que orientam a argumentação; e o filme, o produto cultural escolhido para ser o tema a partir do qual o aluno escreverá.

A começar pelo produto cultural filme: a escolha deve-se ao entendimento particular de que se fosse outro produto como livro, por exemplo, poderia haver dificuldades maiores pelo tempo que a leitura verbal demanda, inviabilizando o seu acompanhamento em sala de aula, em virtude do tempo estabelecido para cumprir a SD.

O filme geralmente é um produto cultural que, de algum modo, faz parte da vida das pessoas, dos momentos de entretenimento, talvez em razão de um dos objetivos motivadores da produção fílmica ser a fruição estética. Trazê-lo como foco de observação será partir de algo integrante da realidade do aluno, de suas experiências. Mas não somente isso. Trata-se da possibilidade de analisá-lo com outro olhar, de forma mais ampla, pois, geralmente, os alunos atentam mais para o enredo, para os personagens principais, em detrimento de outros elementos que ficam quase invisíveis a sua percepção.

Sabe-se que o uso de filmes é algo comum no ambiente escolar. Muitos professores fazem uso dele como recurso didático para tratar de assuntos específicos de certas disciplinas. O foco da atenção é o assunto do filme, mas não se trabalha especificamente o produto cultural “filme”. Não estamos negando, através dessa colocação, a sua funcionalidade como instrumento didático. Ao contrário, visto que ele é rico e múltiplo em possibilidades de abordagens, pode ser observado sob vários enfoques. Como sugere Napolitano (2013, p. 11):

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e comprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar

O outro elemento da nossa SD é o gênero resenha, já discutido no capítulo anterior, contudo, neste momento, queremos pôr em relevo alguns pontos: primeiro, o gênero “crítica” favorece o olhar do produto cultural como um todo, não apenas sobre seu assunto. Nesse sentido, o gênero “pede”, “convida”, o escritor a opinar, a avaliar, fator que poderia contribuir no desenvolvimento do senso crítico do aluno acerca do que vê e assiste. Em outras palavras, o estudo do gênero os instigaria a emitir opiniões, a atribuir juízos de valor sobre a obra a ser resenhada, habilidade que ele poderia levar para outras situações de sua vida. Segundo: a resenha, que tem como estilo e também como plano global a distribuição de sequências narrativas e descritivas (predominantes) em blocos específicos ou entremeadas na progressão

textual, nos permite observar se os alunos conseguem situar, descrever/narrar acontecimentos, eventos, em coerência com a realidade dos fatos, condição favorável para produzir argumentos sustentáveis; e, por fim, por entendermos que seu ensino confirmaria a possibilidade de ensinar o ato argumentativo por meio da produção escrita do gênero. O terceiro elemento a ser mencionado é a SD do gênero argumentativo escrito. Para elaborá-la é necessário ter o conhecimento prévio do gênero que se quer tratar. Para tanto, o professor e/ou pesquisador deve investigar o gênero, analisá-lo, pois quanto mais informações se tem dele, mais evidentes ficam os procedimentos a serem seguidos e como as atividades devem ser elaboradas.

Em *Um guia possível para elaboração de uma Sequência Didática*,¹³ Machado (2014) aponta alguns passos que orientam a elaboração desse procedimento de ensino. O primeiro deles é estabelecer o objetivo geral, o qual norteará todos os passos seguintes. O objetivo, segundo a autora, deve ser elaborado tendo em mente as seguintes questões:

1. O que quero que meu aluno seja capaz de realizar após a SD? Por quê? Quais são suas necessidades sociais e escolares?
2. Que tipo de capacidade (de produção de texto, de leitura) quero desenvolver?
3. Que tipo de eixo de ensino e de modalidade vou trabalhar com prioridade: Leitura? Produção Escrita? Oral?
4. Que gênero?

A partir dessas orientações, pensamos em aplicar a SD da resenha crítica de filme com o objetivo que tem dupla pretensão: em um aspecto mais amplo, que o aluno seja capaz de avaliar produtos culturais criticamente, tendo em vista que muitos desses produtos são consumidos sem uma reflexão prévia ou pós-consumo; e, em um aspecto mais específico, decorrente dessa habilidade, que o aluno consiga avaliar /argumentar na modalidade escrita da língua por meio da produção do gênero resenha crítica.

Selecionar o gênero ou o subgênero adequado às necessidades dos alunos é o segundo passo da elaboração da SD, em nosso caso, o gênero é a resenha crítica de filme ou “crítica” como é designada nos sites. Definido o gênero, é importante que fique evidente a situação de comunicação ou as condições de produção.

Organizar previamente um banco de textos para análise do tema e de como ele é abordado no gênero é outro passo da SD. Este ponto também é relevante, visto que os textos

¹³Este guia foi elaborado no contexto do projeto Cultura de Escrita, desenvolvido na Universidade de Mogi das Cruzes, São Paulo, sob a responsabilidade do Litteres – Instituto de Pesquisa e Assessoria de Linguagem, em 1999, mas recebeu algumas adaptações para o curso *online SD: Aprendendo por meio de resenhas*, oferecido pela equipe do “Escrevendo o Futuro” em 2014.

selecionados para compor o trabalho do professor devem ser coerentes com o nível da turma e de acordo com as suas necessidades de aprendizagem.

Após essa seleção de textos, outro aspecto importante é o levantamento das principais características do gênero, pois é com elas que se elabora um modelo didático mínimo, como fizemos no capítulo anterior.

Outros pontos são também descritos por Machado (2014), entretanto, julgamos estes como os mais relevantes para aqui tratar, pois é partir deles que o professor vai organizar as aulas, oficinas ou módulos com as atividades sobre o gênero em foco.

Esclarecidos os elementos que envolvem o nosso tema, ou seja, a SD, o filme e a resenha, situaremos o nosso trabalho quanto à pesquisa e à metodologia aplicada.

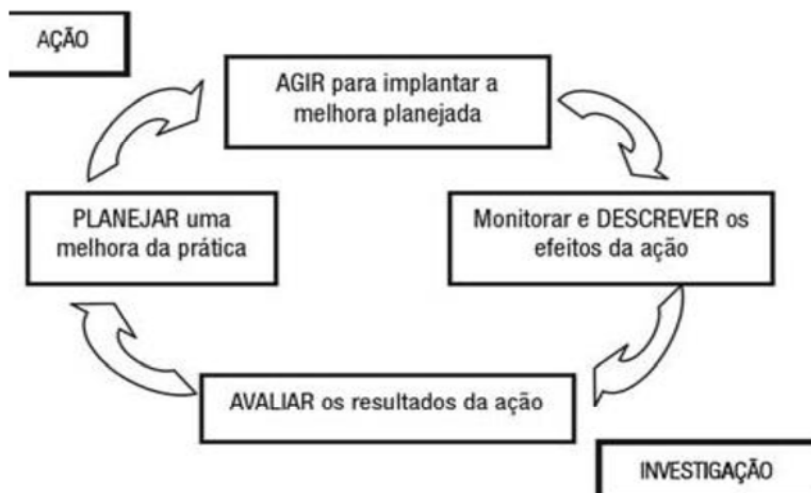
4.1 A PESQUISA-AÇÃO E O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO ADOTADO

A pesquisa-ação é um método que busca, no processo de investigação, analisar, aperfeiçoar uma prática. Ela é uma das diferentes formas de investigação-ação e, de modo amplo, pode ser definida como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada para aperfeiçoar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443).

No âmbito educacional, a pesquisa-ação “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Por ser uma das formas de investigação-ação é relevante entender que esta se refere a qualquer processo que segue um ciclo “no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p.446). No diagrama elaborado a seguir, fica evidente o movimento que o pesquisador faz durante a intervenção.

Figura 2 – Diagrama da representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



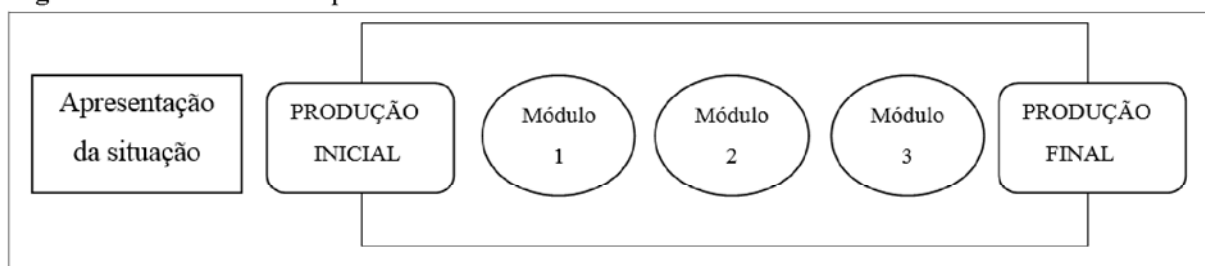
Fonte: TRIPP, 2005.

Esse ciclo da investigação-ação mantém estreita relação com o procedimento metodológico escolhido para a produção textual dos alunos: a SD.

A SD requer o planejamento para agir, e por ser um procedimento que visa, inicialmente, a identificar a situação do aluno quanto a sua habilidade de produzir um gênero, seja ele oral ou escrito, possibilita ao professor a mobilidade para construir as atividades de acordo com as dificuldades apresentadas.

Nesse processo, o professor não apenas avalia os alunos, mas mobiliza conhecimentos e procura as estratégias para resolver os problemas identificados. Por isso, o professor também precisa entender a sua própria prática e interpretar as suas ações para alcançar os objetivos estipulados. A SD serve como meio de monitorar as intervenções do professor e os resultados alcançados.

A SD trabalhada baseia-se nas considerações de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83), exceto no que concerne à ordem da “produção inicial”, tendo em vista a nossa proposta ter como objeto motivador de produção assistir ao filme. A estrutura da SD, como indicada pelos autores, está representada através do esquema abaixo:

Figura 3 – Estrutura da Sequência Didática.

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004 (Adaptado).

- a) Apresentação da situação – momento da exposição da proposta de produção textual, em que fica estabelecida a função social que motiva a produção. Nesse momento são indicadas as seguintes dimensões: 1) O que os autores definem como “projeto coletivo de produção de um gênero”, que deve delimitar nitidamente qual é o gênero (ou seja, como o aluno vai organizar a sua ação comunicativa), o público-alvo e o suporte em que o texto será exposto; 2) Os “conteúdos” em que se oportunizam a exposição do assunto. Também nessa dimensão apresentamos os elementos constitutivos de uma resenha crítica, com exemplo de resenha crítica de filme em circulação, para direcionar de modo claro à produção.
- b) Segundo o esquema, o próximo passo é produção inicial – em que observamos as dificuldades que os alunos apresentam para a escrita, as quais encaminharão a sequência e o aluno rumo à solução das dificuldades encontradas. Como afirmam os autores, “assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 86-87).
- c) Os módulos nos dão a oportunidade de trabalhar, de modo específico, “os problemas” encontrados na produção inicial. Essa etapa nos permite vivenciar, de forma interativa e sistemática, as atividades na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, em que procuramos adaptá-las às necessidades dos aprendizes.
- d) A última etapa – a produção final – é o momento de avaliar se as atividades cooperaram para o desenvolvimento da habilidade de escrever a partir das instruções dadas nas aulas.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O *corpus* dessa pesquisa constitui-se de 20 produções textuais, 10 referentes às primeiras produções e as outras 10 referentes às segundas, coletadas na turma do 9º ano em dois momentos distintos: um antes e outro depois da aplicação da SD da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Simonsen, localizada em Campina Grande. Apesar de a turma ser composta de 33 alunos, apenas 10 estudantes e suas respectivas produções comporão a nossa análise. Não houve critérios para eleição desses textos, senão a condição de cumprir as atividades e entregá-las no prazo estabelecido, razão que justifica o número bem menor em relação ao total de alunos da turma.

O motivo da coleta em dois momentos distintos deve-se à hipótese da pesquisa de que é possível ensinar a argumentação por meio do ensino do gênero textual, já que este pode apresentar uma estrutura favorável que oriente/encaminhe o ato argumentativo conforme o estudo do gênero em foco, visto que, como preconizam os estudos dos gêneros textuais, embora eles sejam maleáveis, apresentam regularidades quanto à estrutura, ao estilo e aos elementos linguísticos que podem constituir-se como “pistas” que orientam a produção textual.

A turma de 9º ano foi alvo de nossa intervenção por inferirmos que os alunos poderiam responder com maior maturidade e autonomia ao projeto, por ser uma turma que concluirá o último ciclo do Ensino Fundamental II e cujos alunos estarão presumivelmente aptos para cursar o Ensino Médio.

A realidade da Escola e da turma não se diferencia muito de outras realidades. A turma é composta de 33 alunos, a maioria deles entre 13 e 15 anos. Alguns deles muito interessados, outros apáticos e ainda há aqueles que, sendo em número de 5 ou 6, são desinteressados o suficiente para atrapalhar toda a aula por indisciplina e descaso para com os estudos.

4.2.1 Os Módulos

Organizamos a SD em quatro módulos, sequenciados conforme os passos de nossa intervenção em sala de aula. Por ela compor um filme como foco da produção textual, um módulo teria de ser produzido para a aproximação da turma com esse objeto. Outros módulos, por sua vez, seriam elaborados com os objetivos de ensinar as condições de produção do gênero resenha crítica para culminar na produção final. Eles ficaram assim organizados:

Módulo I – Esse módulo foi organizado de modo que a pesquisadora pudesse conhecer a turma e para situar os alunos quanto ao projeto de escrita:

1. Apresentação do projeto para a turma com um contrato didático mínimo com as principais informações sobre o que os alunos fariam naqueles dias;
2. Sondagem, por meio de diálogo informal, do envolvimento da turma com filmes (se eles gostam, se costumam assistir, com que frequência, onde, em que circunstâncias);
3. Aplicação de um questionário simples, para que os alunos registrassem os filmes de que eles mais gostaram e quais eles sugeririam para assistir junto com a turma;
4. Selecionar e ordenar os filmes junto com a turma.

Total de dois encontros (90 min), quatro aulas.

Módulo II – Neste módulo, o ambiente foi preparado para a primeira produção: assistir aos filmes, comentá-los e fazer a primeira produção.

1. Assistência ao(s) filme(s) sugeridos;
2. Aplicação de um questionário simples para identificar a compreensão dos alunos acerca do(s) filme(s) assistido(s);
3. Disponibilização de um glossário sintético com os termos técnicos do cinema;
4. Confeção da primeira Produção.

Total de quatro encontros com 90 min. (oito aulas de 45 min.)

Módulo III – Este módulo foi organizado para que o aluno compreendesse algumas das condições de produção: o plano global mínimo, ou seja, a estrutura do gênero “crítica”: o nome do gênero, os suportes em que ele poderia aparecer, o resenhista e o seu papel social, o público alvo; algumas características do gênero que o diferencia da sinopse, da ficha técnica, alguns aspectos do estilo do gênero, como as sequências descritivas e avaliativas e de como os adjetivos favoreciam a avaliação do produto cultural.

Para tanto, selecionamos uma crítica de um filme que não foi assistido pela turma para ser lida, verificando-se com a leitura se os alunos se sentiriam motivados a assisti-lo. Após esse momento, aplicamos uma atividade para a identificação dos elementos visíveis do texto.

1. Estudo do plano global mínimo de uma resenha (Duas aulas, 90 min).
2. Situar as diferenças entre sinopse, resumo e resenha quanto ao maior e menor grau de subjetividade que eles apresentam (Duas aulas, 90 min).

3. Apreciação das sequências narrativas, descritivas, avaliativas que as resenhas apresentam. O que uma resenha crítica deve apresentar? As maneiras de abordar os elementos do filme em uma resenha (a direção, os personagens, a trama ou enredo, a trilha sonora).
4. Algumas marcas linguísticas das resenhas: o uso de adjetivos e advérbios.

Módulo IV

1. Segunda versão da resenha crítica;
2. Correção da ortografia, pontuação, acentuação;
3. Edição para a publicação.

4.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

O ambiente e a rotina escolar nem sempre são favoráveis à pesquisa. A instabilidade e imprevistos no quadro de aulas constituíram algumas das dificuldades encontradas para se aplicar a proposta e nos obrigaram a compactar e adequar a SD idealizada, enfatizando os principais tópicos que não poderiam faltar para culminar na segunda produção.

O projeto de ensino do gênero “resenha crítica” foi idealizado para ser aplicado na escola onde trabalhamos, na cidade de Barra de Santana – Paraíba, que dista cerca de 60km da cidade onde moramos. Mais precisamente, as aulas seriam ministradas em Mororó, distrito localizado na zona rural, lugar de difícil acesso, com cerca de 24 km de estrada não asfaltada.

No mês de março estivemos presentes na escola para preparar o ambiente para as aulas, já que conseguimos o afastamento para fazer o mestrado. No entanto, para a nossa surpresa, mudanças importantes aconteceram no quadro da política educacional do município: O transporte que era oferecido há mais de 20 anos pela prefeitura aos professores foi retirado sem nenhum aviso prévio, deixando os docentes desorientados acerca de como iriam ministrar as aulas a partir daquela mudança.

Este fato veio redirecionar a aplicação do projeto em Campina Grande, cidade onde residimos, visto que o tempo que nos restava para a pesquisa era muito pouco e não podíamos contar com a certeza da sua aplicação no *locus* escolhido no primeiro momento.

Procuramos outras escolas de Ensino Fundamental, uma recusou o projeto, alegando que o tempo da aplicação da SD era extenso e atrapalharia o processo de preparação das turmas de 9º ano para a Prova Brasil. A professora nos informou que as aulas entre maio e

junho estariam voltadas para os descritores e conteúdos específicos da avaliação nacional. Como a SD alcançava os meses de abril e maio, seria inviável a sua aplicação.

Fizemos uma segunda tentativa, dessa vez, na Escola Municipal Roberto Simonsen, em Campina Grande. Inicialmente, a proposta foi bem aceita pela direção e pela professora da turma. Procuramos saber se o projeto era aplicável, pois para fazê-lo, seriam necessários sala de vídeo, TVs ou projetores, além da participação dos alunos. Nenhum obstáculo foi nos colocado. Tudo pareceu favorável ao bom andamento do projeto.

Como propusemos na SD, iniciamos o primeiro módulo. A turma foi receptiva ao projeto e se mostrou favorável a cumprir a proposta. O primeiro encontro com a turma aconteceu no dia 07 de maio de 2015. Naquele dia, expusemos o projeto de escrita aos alunos. Para tanto, construímos um contrato didático bem simples que trazia orientações de como ocorreriam os encontros. Nele ficava claro que gênero os alunos escreveriam e que este teria, no mínimo, duas versões: a primeira e a segunda.

Contrato didático:

- A nossa Sequência Didática (SD) sobre a produção de um texto constituiu-se de um conjunto de atividades que elaboramos para aprender mais sobre um gênero. A turma iria escrever no gênero **resenha crítica**. Nossa intenção era que, após a sua aplicação, os participantes conseguissem escrever melhor seus textos.
- A SD seria vivenciada em alguns módulos, distribuídos em 12 ou 13 encontros, ou seja, em 24 ou 26 aulas. Em alguns desses encontros, a turma iria assistir a determinados filmes, e somente após isso iriam produzir os primeiros textos.
- As atividades realizadas em sala de aula e as produções textuais seriam avaliadas para cumprimento do 2º bimestre, juntamente com as atividades da professora Vera.
- Os alunos fariam a primeira produção textual e em seguida à vivência de alguns módulos (aulas) a reescreveriam. Após a edição final, os textos deveriam ser divulgados no blog, jornal ou mural (a definir) da escola.
- Os textos selecionados para a publicação seriam dos alunos que participaram de todas as atividades propostas.

Em seguida, aplicamos um questionário para avaliar o envolvimento da turma com o cinema e para saber as sugestões de filmes que eles indicariam para assistirmos juntos, antes da primeira produção.

Como a nossa proposta era de que os filmes fossem sugeridos pelos próprios estudantes, realizamos uma escolha democrática dos prováveis títulos a que assistiríamos na escola: *O Presente*, *A Culpa é das Estrelas* e *Corações de Ferro*.

No encontro do dia 12 de maio, a aula foi ministrada com uma noção breve sobre gênero textual, porque os alunos passaram a confundir gênero textual com gênero filmico. Era comum para eles conhecer os filmes conforme o gênero (drama, comédia, romance), mas não acontecia o mesmo com os gêneros textuais. Preparamos uma segunda atividade, simples, apenas para averiguar se os alunos conseguiriam identificar os gêneros textuais de acordo com o conhecimento e impressões que eles tinham. Dispusemos na atividade fichas técnicas, sinopses e resenhas para essa identificação.

No dia 13 de maio assistimos ao primeiro filme, *O Presente*, conforme a escolha da turma. Como o tempo do filme era maior do que o da aula, ficamos para terminá-lo no dia seguinte. A aula ficou programada para assistir ao filme, mas para a nossa surpresa, a televisão estava no conserto. Quando procuramos outros meios de que a escola dispunha, todos estavam quebrados.

Essas informações nos foram omitidas quando iniciamos a pesquisa. A TV em que assistimos ao primeiro filme era de outra sala, à disposição da psicóloga, e não podia ser transferida para a sala de vídeo. A TV da sala de vídeo, de fato, estava no conserto e como não prevíamos que isso podia acontecer, não dispúnhamos de outros equipamentos para aquele fim. Procuramos fazer a projeção com o Datashow, no notebook da escola, mas nada nesse dia funcionava. Então, não pudemos terminar de ver o filme como pretendíamos.

Na aula seguinte, dia 19 de maio, providenciamos pessoalmente e levamos para a escola todo o equipamento necessário para a projeção do filme e também no dia de assistir o segundo da lista *A Culpa é das Estrelas*.

Em razão de nos faltar pouco tempo para aplicação dos outros módulos, não assistimos ao terceiro filme. Mas os alunos que o conhecessem bem poderiam fazer a produção sobre ele, como também de outro filme.

No dia 21, não ministramos aula, devido à reunião que haveria na instituição e, no dia 26, realizamos a primeira produção. Para tanto, levamos fichas técnicas e sinopses dos filmes indicados, caso os alunos precisassem se situar quanto ao nome dos diretores e do elenco dos filmes. Feitas as produções, partimos para o módulo seguinte.

O terceiro módulo tocava nas principais características da SD. Iniciou-se no dia 28 com o estudo do plano global mínimo de uma resenha. Elaboramos uma atividade com a resenha *Corações de Ferro*, do site Cinepop (cf. Anexo B), em que os alunos, após a leitura,

fariam a atividade para a identificação de algumas das condições de produção (qual o nome do gênero atribuído no site, o autor do texto, o público, o objetivo do texto). O outro tópico da atividade foi elaborado para os alunos pontuarem essas condições de produção em seus textos.

1. Qual papel você vai adotar? (aluno, cinéfilo)
2. Quem serão os leitores de seu texto?
3. Você acha que os leitores já conhecem o filme resenhado? Se conhecer, que informações você pode colocar? E se não conhecer o filme, você mudaria as informações?
4. Onde a resenha vai ser publicada?
5. Qual será o seu objetivo ao produzir o texto? E qual será o objetivo do seu destinatário ao ler o seu texto?

Esta aula estava bem diferente das outras. Os alunos estavam participativos, comportados e conseguimos na primeira aula a fruição das informações trocadas. Porém, para a nossa tristeza, a direção nos informou que a partir da segunda aula os alunos sairiam da escola para cumprir um projeto de outro professor da escola. Quando apresentamos o projeto, deixamos claro que precisaríamos de todas as aulas para cumpri-lo, mas não nos foi comunicado com antecedência acerca dessa mobilidade no horário de aulas.

No dia 28 estudamos um pouco sobre o estilo das resenhas, estabelecendo as diferenças entre sinopse, resenha e ficha técnica quanto ao maior ou menor grau de subjetividade. Também identificamos as sequências tipológicas que predominam nas resenhas e o seu objetivo principal: avaliar o produto cultural. Sem a avaliação, a apreciação ou opinião do autor, o texto não seria uma resenha.

No dia 02 de junho, a aula foi direcionada para tratar sobre como se avalia o produto cultural filme em uma “crítica”. Geralmente apresentam mais de um de seus elementos (a direção, o protagonista, o enredo, a trilha sonora, etc.) e pedimos para os alunos identificarem essas ocorrências no texto da atividade sugerida.

O dia 04 de junho foi feriado e no dia 09 os alunos estavam participando da OBEMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas). No dia 11 tratamos dos movimentos discursivos próprios das resenhas de filme: descreve/avalia, narra/avalia e sobre o objetivo principal desse gênero, que é a avaliação do produto cultural em que o resenhista poderia fazer ou não a indicação do filme.

Finalmente, no dia 16 de junho, fizemos a segunda versão dos textos. Para tanto, elaboramos um quadro de avaliação em que constavam as principais condições de produção

de uma resenha a fim de que os alunos, de posse de seus textos, observassem se eles atendiam aos critérios de uma resenha. Depois desse momento, deu-se início à produção.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados de nossa pesquisa, estabelecemos o que pretendíamos encontrar nas segundas versões, após a vivência dos módulos: as condições de produção, o plano global mínimo, algumas marcas estilísticas e o propósito principal do gênero para o aprendizado do ato argumentativo (avaliar o produto). É a partir desses tópicos que iremos analisar as produções realizadas pelos alunos, mas não o faremos conforme o modelo criado para a crítica *O Grande Hotel Budapeste*, porque não pretendemos demarcar cada parágrafo para trabalhar isoladamente as características. Conforme o movimento do próprio texto é que iremos acrescentando as características da resenha na coluna da esquerda

Serão analisadas apenas as segundas versões, comparando-as com as primeiras, exceto os textos do primeiro aluno abaixo, visto que eles apresentaram configuração particular. Para as mudanças ocorridas nos textos em relação às primeiras produções e as informações que alunos conseguiram acrescentar constatando o avanço na escrita quanto ao ato argumentativo, serão enfatizadas nas sequências textuais em sublinhado. As palavras avaliativas, os modalizadores e operadores argumentativos que indicam o avanço no ato argumentativo, serão enfatizados em **negrito**. E os elementos do filme que são apresentados em uma resenha que permitem o movimento discursivo-argumentativo descreve/avalia, conferindo progressão ao texto e ao ato argumentativo, serão enfatizados na cor **azul**.

Para identificar os alunos e suas produções, atribuímos a letra **A** para aluno e, para as suas produções textuais, as siglas **P1** e **P2**

A1 – (P1)

O presente, um filme dirigido pelo diretor Michael O. Sajbel, com roteiro feito por....., o título original do filme é The Ultimate Gift. O filme é baseado na história de Jason Stevens (Drew Fuller) que não tinha um bom relacionamento com seu avô (James Gama) que era uma grande milionário e a única coisa que ligava eles era o dinheiro.

Jason pensava que quando seu avô viesse a falecer, o que lhe sobraria de herança era uma pequena quantia em dinheiro e que sua vida continuaria da mesma forma, mas eis que ele tem uma grande surpresa e encontra pessoas que vão lhe marcar pro resto de sua vida.

Segunda produção (o aluno não alterou o texto inicial, mas acrescentou essas informações).

A1 – (P2)

<p>Título → Identificação → Autoria →</p> <p>1. Situou o filme quanto à direção e resumiu o enredo →</p>	<p><i>O Presente</i> <i>Resenha</i> <i>Por; Jean Carlos</i></p> <p><i>O Presente, um filme dirigido pelo diretor Michael O. Sajbel, com roteiro feito por Cheryl McKay o título original do Filme é The Ultimate Gift. O filme é baseado na história de Jason Stevens (Drew Fuller) que não tinha um bom relacionamento com seu avô (James Gama) que era um grande milionário e a única coisa que ligava eles era o dinheiro.</i></p> <p><i>Jason pensava que quando seu avô viesse a falecer, o que lhe sobraria de herança era uma pequena quantia em dinheiro e que sua vida continuaria da mesma forma, mas eis que ele tem uma grande surpresa e encontra pessoas que vão lhe marcar pro resto de sua vida.</i></p>
<p>2. Movimento: Descreve/avalia →</p> <p>3. Acrescenta um novo personagem do filme (Emily) →</p> <p>4. Usa palavras avaliativas e modalizadoras (o adjetivo e o advérbio) →</p> <p>5. Faz oposição de ideias</p>	<p><u><i>Emily é uma garota muito nova, mas que já tem sua grande história para contar, principalmente ao encontrar Jason e viver uma pequena história.</i></u></p> <p><u><i>Emily é uma garota muito nova, mas que já tem sua grande história para contar, principalmente ao encontrar Jason e viver uma pequena história.</i></u></p>

→	
6. Movimento Descreve/avalia → 7. Acrescenta novos elementos do filme (o tempo, trilha sonora, a distribuição dos atores conforme os personagens) →	<u><i>O filme tem duração de 114 minutos e na minha opinião uma trilha sonora muito agradável. Eu acho também que a família de Jason deveria ter participado mais do filme. deu a parecer que o filme ficou exclusivo sobre Jason, seu avô e Emily, sabemos que o filme (é) baseado na história deles, mas a família sendo boa ou ma tem que ter uma boa participação. A colocação dos atores foi ótima não poderia ser melhor. O filme que é um drama, mas houve algumas cenas de humor, que foram ótimas para quebrar aquele clima muito dramático.</i></u>
8. Recomendação →	<u><i>Muitas pessoas perguntam a si mesmas como poderia mudar o seu modo de vida, e é para essas pessoas que eu recomendo esse filme. Ao final do longa acontece uma coisa muito triste com Emily, que pra muitos é o final, mas para Jason é novo recomeço.</i></u>

Este aluno apresentou uma particularidade: Não alterou a primeira produção textual, a qual se configurou com o início da segunda.

O aluno não fez a primeira produção alheio ao gênero que iria produzir. Como no projeto de produção precisava ficar claro para a turma qual gênero iriam produzir, apontamos nas aulas algumas nuances das resenhas, sendo determinadas pistas oferecidas, sem maior aprofundamento acerca da resenha crítica de filme. Isso pode ser percebido no primeiro texto do aluno. Ele situa o diretor e alguns personagens e diz, quase como uma sinopse, o resumo do filme.

Na segunda produção ficam perceptíveis os movimentos enunciativos da resenha. Ele vai agregando outros elementos do filme e fazendo a apreciação dos mesmos. Ao mencionar a personagem “Emily”, o aluno não trata explicitamente de seu problema de saúde, mas deixa o espaço para o interlocutor investigar a razão de ela ser nova e já ter uma grande história: um excelente recurso persuasivo, despertar a curiosidade do interlocutor.

No parágrafo seguinte ele agrega mais alguns elementos do filme: a sua duração, a família de Jason (o protagonista), a distribuição dos personagens conforme os atores, e situa o filme quanto ao gênero. Para todos esses elementos ela faz avaliações. Bem sugestivo é o aluno destacar um dos aspectos negativos do filme, porque, inicialmente, quando fizemos as primeiras atividades sobre os filmes de que gostavam, não foram apresentados pontos negativos, o que consideramos um avanço.

Neste parágrafo ainda vale observar que o aluno escreve o texto em 3ª pessoa, mas, em seguida, entra em 1ª pessoa para colocar mais claramente a sua opinião particular, um ponto relevante para desenvolver o ato argumentativo: querer dizer, opinar, influenciar de modo pessoal.

O aluno indica o filme explicitamente e, mais uma vez, retoma a personagem “Emily” do mesmo modo, deixando o interlocutor curioso acerca da personagem. Isto serve como um gancho para levar o enunciatório a assistir ao filme. Ele realça essa ideia com o uso do articulador **mas**, o qual, segundo Koch (2011b, p. 134), é um dos artifícios linguísticos que encadeiam atos de fala distintos, introduzindo relações discursivo-argumentativas de contraposição. Assim, o aluno demonstrou que o estudo das características “crítica”, de suas marcas estilísticas, dos movimentos enunciativos: descrever/avaliar, contribuíram para o desenvolvimento do ato de argumentar na resenha, como prevíamos.

A2 – P2¹⁴

<p>Título → Autor →</p> <p>1. Movimento: Situa a obra → Descreve/avalia →</p> <p>2. Acrescenta um novo elemento do filme, a edição, e a avalia →</p> <p>3. Usa palavras avaliativas, os adjetivos: “discreta” e “eficiente” →</p>	<p><i>A Culpa é Das Estrelas</i> <i>Por: Nayara de Vasconcelos</i></p> <p><i>Dirigido por Josh Boone o Drama, Romance A culpa é das estrelas conta a história de uma garota diagnosticada com câncer, Hazel Grace, que se mantém viva graças a uma droga experimental. <u>Um filme maravilhoso que passa muitas lições de vida, com uma edição discreta e eficiente.</u></i></p>
<p>4. Fragmento da primeira produção →</p>	<p><i>Os senhores Lancaster (pais da Hazel) decidem colocar ela em um grupo de apoio, Coração de Jesus. Lá ela conhece o Augustos, um rapaz que já passou pelo mesmo problema da Hazel e que vão se aproximando cada vez mais.</i></p>

¹⁴ A Produção 1 (P1) de todos os alunos se encontra nos Apêndices deste trabalho.

5. Apresenta o movimento Descreve/avalia →	<p><i><u>O foco é nos dois o tempo inteiro, ocultando todos os elementos alheios ao casal principal. Hazel e Gus vão passando por algumas aventuras e diante disso tudo surge um amor imenso, sincero e verdadeiro. Os protagonistas são ótimos, com uma sintonia muito forte entre eles, as cenas mais bonitas do filme acontecem em silêncio quando os dois se comunicam através de olhares, evitando também qualquer imagem que possa explorar a sua doença. Eles conseguem dividir dúvidas como o amor e a morte. Um filme comovente, uma metáfora do infinito.</u></i></p> <p><i>Okay? Okay.</i></p>
6. Acrescenta elementos do filme, avaliando-os →	
7. Avalia por meio de adjetivos e modalizadores adverbiais →	

A aluna apresentou progressão quanto à proposta textual. Na primeira produção (cf. Apêndices), ela apenas narra e resume o enredo, contando os principais acontecimentos do filme. Na produção acima, é notório que a aluna avança quanto à avaliação do produto cultural filme. No primeiro parágrafo, apresenta um primeiro elemento: “uma edição” e ao mesmo tempo o avalia com os adjetivos: “discreta” e “eficiente”. Em decorrência desse fato, ela descreve/avalia, movimento típico do ato argumentativo, na crítica de filme.

No terceiro parágrafo, ela acrescenta mais três elementos do filme: o foco, os protagonistas, as cenas. Estes servem como tópicos para dar progressão ao texto e à direção argumentativa à medida que a aluna o acrescenta e o avalia, especialmente por meio de adjetivos.

A3 – P2

<p>Título: → Autor: →</p>	<p><i>Crítica: A Culpa é das Estrelas</i> <i>Por: Thiago Cardoso de Araújo</i></p>
<p>1 Apresenta vários elementos do filme e para todos subentende a avaliação “fantástico” →</p>	<p><i>A Culpa é das Estrelas foi estreiado em 05 de junho de 2014, se vocês levarem apenas um palavra dessa crítica, que seja “fantástico”. Tudo nele foi fantástico: o casting, as falas, o Cenário, e o mais importante, a forma como se manteve tão fiel ao livro. 2014 foi de fato, um ano fantástico para adaptações de livros para o cinema, e podemos adicionar A Culpa e das Estrelas a esse lote. <u>Eu avaliei</u> que Ansel Elgort não foi uma escolha certa para fazer o papel de Gus mais já meus colegas discordam pois pra eles ele fez um trabalho espetacular. Hazel é uma jovem de 16 anos que sofre de câncer na tireóide e, graças a uma droga nova, está estabilizada. Sua mãe insiste que vá para uma reunião de um grupo de apoio de jovens com câncer. Lá ela conhece Augustus ou Gus, um jogador de basquete que perdeu uma perna.</i></p>
<p>2 Situa o filme como uma adaptação de outra obra. →</p>	
<p>3 Acrescenta um novo elemento: o protagonista do filme e o avalia →</p>	

4 Acrescenta mais um elemento do filme: a protagonista →	<i>Hazel se identifica com Augustus, que vê o mundo e as coisas ao redor dela de maneira super otimista.</i>
5 Faz referência a obra que o inspirou e avalia com adjetivos →	<p><i>O filme demonstra uma obra inspiradora, corajosa, irreverente e chocante. A Culpa é das Estrelas é a obra mais ambiciosa e emocionante de John Green, sobre a alegria e a tristeza que é viver e amar.</i></p> <p><i>“Eu posso ser bem cego quando o assunto são os sentimentos das outras pessoas.”</i></p>

A produção desse aluno precisa de alguns esclarecimentos. Não existe muita diferença entre a primeira e segunda versão, por isso, não aparecem tantas frases e/ou parágrafos sublinhados, ou seja, não houve muita mudança entre a primeira e segunda versão.

Esse aluno não fez a primeira versão no dia em que os demais fizeram. Ele havia faltado às aulas anteriores por motivo de doença. Na semana em que iniciamos o módulo seguinte, em que tratamos do plano global mínimo e dos principais movimentos discursivos da resenha crítica, o aluno assistiu aula. Trata-se de um estudante muito participativo e compreende com facilidade as propostas de produção textual, fato confirmado pela professora da turma, sendo um daqueles que têm os filmes como rotina para o entretenimento, algo que nos foi confirmado quando sondamos o nível de envolvimento da turma com esse produto cultural. Ele justificou a sua ausência e nos pediu para fazer a primeira versão.

Observamos, então, que o aluno em questão entendeu os elementos que precisam constar em uma resenha, o seu plano global mínimo e algumas de suas características linguístico-discursivas.

No primeiro parágrafo, ele situa o filme e toca em alguns de seus elementos: o *casting*, as falas, o cenário. Chamou-nos atenção o fato de falar sobre o *casting*, palavra que não utilizamos para mencionar a distribuição dos papéis dos atores, mas que já faz parte do seu repertório linguístico. Também acrescenta outros elementos do filme: os protagonistas.

Quanto ao ator, o aluno tece uma crítica negativa à sua atuação, mas o modo como ele a faz, acrescentando a apreciação de seus colegas de forma positiva, leva o público leitor a poder considerar como um ponto que não desmerece a qualidade do filme. Para tanto, o aluno usa o operador argumentativo “mas” como um grande recurso persuasivo que, segundo Ducrot (apud KOCH, 2012, p.36), é “o operador argumentativo por excelência”. O aluno

apresenta um argumento possível, logo em seguida faz oposição com um argumento decisivo para uma conclusão contrária.

O aluno também faz uso de palavras avaliativas e os intensificadores que são responsáveis pela direção argumentativa do texto: fantástico, tão fiel, espetacular, inspiradora, corajosa.

A4 – P2

<p>Título → Autora →</p>	<p><i>Escritores da Liberdade</i> Por: Inaiara Martins da Silva</p>
<p>1. Situa o filme e a protagonista →</p>	<p><u><i>O filme, Escritores da Liberdade, conta a história da professora Erin Gruwell que começa a dar aulas em uma turma de alunos problemáticos que são divididos em gangues e etnias. A professora novata decide ajudá-los mesmo não contando com a ajuda dos outros professores e da direção da escola.</i></u></p>
<p>2. Faz referência ao que inspirou o filme: uma história real. Constrói o argumento forte com o operador MAS →</p>	<p><u><i>O surpreendente desse filme não é somente o fato de ser baseado em fatos reais, mas a profundidade de reflexão que os remete à história da educadora que fez a diferença, e dos educando, que tanto ensinaram e aprenderam.</i></u></p>
<p>3. Retoma o que é o diferencial do filme: a história. →</p>	<p><u><i>Erin Gruwel começou fazer algumas atividades na tentativa de envolver os alunos a fim de que estes se indentificassem e tivessem maior interesse pelas aulas. Com a intenção de fazer o seu trabalho da melhor maneira possível a professora encontra as dificuldades a fim de concretizar seu objetivo. Ela criou um projeto para que seus alunos lessem “O Diário de Anne Frank” e que, após a leitura fizessem seu próprio diário contando tudo que quisessem: seus sentimentos, pensamentos, o que já havia se passado na vida deles, o que sonhavam.</i></u></p>
<p>4. Indica o filme →</p>	<p><u><i>O marcante desse filme é a sua história, e através dele é possível vislumbrar o fazer com excelência, e a paixão que existe em alguns educadores.</i></u></p>
<p>5. Indica o filme →</p>	<p><u><i>É um filme que deve ser visto por todos e obrigatoriamente por cada educador, a fim de que reflita sobre sua prática e sobre o sistema não só de ensino, mas de sociedades em que estamos inseridos.</i></u> <u><i>São muitas histórias resumidas neste trabalho e a certeza de que é possível, sim, fazer a diferença onde estamos.</i></u> <u><i>Classifico o filme como incrível, e recomendo muito para todos.</i></u></p>

Essa produção recebeu o sublinhado em todo o texto, porque a aluna modificou muito a forma de relatar a história. Mesmo centrando em narrar mais a trama do que propriamente avaliar, cada parágrafo demonstrou muitas mudanças. (cf. Apêndice, Produção 1, Aluno 4).

Por se dedicar muito à história e à personagem, a aluna avalia menos que seus outros colegas. No entanto, constrói argumento forte, que é o fato de o filme ser baseado em “fatos reais”. É partir desse elemento do filme que ela consegue fazer a progressão textual. A história é o “fio condutor” de seu texto. Ao recomendar o título para todos ou para os educadores em especial, ela o faz a partir da compreensão de que, por ser algo “real”, pode levá-los a refletir sobre a realidade em que vivem.

Essa forma de abordar o filme a partir do destaque de um de seus elementos é uma ocorrência comum nesse subgênero da resenha. Essa parece ser uma estratégia para chegar mais facilmente ao objetivo pretendido pelo autor ou para “enxugar” o texto.

Outro fator que coopera para o ato argumentativo é o uso dos modalizadores “obrigatoriamente”, “com excelência” e das palavras avaliativas e intensificadoras, como: “incrível” e “muito”.

A5 – P2

<p>Título: → Autor: →</p>	<p><i>Critica: O presente</i> <i>Por: Luan David</i></p>
<p>1. Traz a ficha técnica →</p>	<p><i>O Presente (forma original: The Ultimate Gift (2006), Tags: apredizado, câncer, drama e herança. Diretor: Michael O. Sajbel. Roteirista: Cheryl Mckay, Trilha: Mark McKenzie).</i></p>
<p>2. Situa a história e o personagem principal →</p>	<p><i>Conta a história de um jovem chamado Jason Stevens, um jovem que tinha um relacionamento muito simples com seu milionário avô, “Harvard” Red Stevens, um homem de grande poder, financeiramente falando. Sabendo que depois de sua morte os seus familiares apenas queriam o seu dinheiro, o dinheiro seria a lembrança que iriam ter dele... <u>As piscinas luxuosas, carros importados, viagens em primeira classe, não iriam sentir qualquer sentimento negativo, como saudade. então “o homem de grande poder”, teve uma ideia meio duvidosa.</u></i></p>
<p>3. Usa perguntas para interagir com o interlocutor, dialogar, condição imprescindível à argumentação. →</p>	<p><i>Havard deixou de herança para seu sobrinho Jason, doze tarefas as quais ele chamaria de “Presentes”, cada uma desafiando Jason de maneira improvável, ajudando ele a compreender a relação entre riqueza e felicidade. Por que ele teve essa ideia? Será que passar alguma mensagem? Qual?</i></p>
<p>4. Acrescenta um novo elemento do filme, a personagem Emily e mãe dela, descrevendo/avaliando por meio de palavras</p>	<p><i>No meio dessa sua jornada, ele conhece Emily, uma garotinha engraçada e inteligente sua mãe, uma jovem linda, meiga, gentil e encantadora. As duas ajudam Jason a finalizar uma de suas tarefas.</i></p>

<p>avaliativas →</p> <p>5. Acrescenta outro elemento do filme, sua iluminação, e faz o movimento característico da resenha descreve/avalia que desenvolve o ato argumentativo →</p> <p>6. Acrescenta outros elementos do filme: roteiro e diálogo das personagens. →</p>	
<p>7. Usa palavras avaliativas: escuras, sombrias e ainda o verbo no lugar de um adjetivo: nevando.</p>	<p><u><i>A resolução da imagem é favorável ao tema tratado no filme, as passagens escuras, sombrias, nevando, não é um filme que digamos tire lágrimas dos olhos., câncer é um assunto muito abordado em vários filmes, e sabemos qual é seu final, esse é seu ponto negativo, mas o ponto positivo é o roteiro tira risadinha até dos críticos mais rígidos, apesar filme ser do gênero drama, esse é seu ponto positivo.</i></u></p>

Se compararmos essa produção com a P1 (cf. Apêndice), observaremos que o estudo das características da resenha crítica contribuiu para o desenvolvimento do ato argumentativo na escrita do aluno.

No primeiro parágrafo situa o enredo e desperta o leitor à curiosidade acerca das intenções das personagens com os intensificadores “**grande** poder”, “**meio** duvidosa”.

Usa o operador conclusivo “então”, encaminhando o discurso para uma direção.

No segundo parágrafo, estabelece um diálogo com o interlocutor com algumas perguntas, como: “Por que ele teve essa ideia? Será que passar alguma mensagem? Qual?”, um ótimo critério argumentativo para que o público possa querer saber mais e assistir ao filme. Além disso, apresenta o movimento descreve/avalia, narra/avalia, típicos do estilo e do plano global de uma resenha, o que coopera para a progressão textual e para o ato argumentativo.

É interessante observar que a abordagem dos elementos do filme, nos destaques em azul, favorecem a descrição e a subsequente avaliação do produto. O aluno assume essa forma de dizer própria do gênero em foco.

A6 – P2

<p>1. Título → 2. Autor →</p>	<p><i>Resenha: A culpa é das estrelas</i> <i>Por: Liriel de Sousa Crispim</i></p>
	<p><i>Como ser feliz quando se está morrendo? como seguir a vida naturalmente? como ser forte? como ter esperança? Hazel é uma garota que aceita a sua doença, ela sabe dos riscos que vem pela frente. Já seus pais não concordam com essa atitude, então, dessa forma a forçam a participar de um grupo de apoio para pessoas que sofrem de câncer o nome do tal grupo é “Coração de Jesus”. A Hazel é uma garota encantadora e só continua a frequentar o grupo de apoio pelos seus pais, como a mesma citou: “A única coisa pior do que ter um câncer é ter uma filha que está morrendo de câncer (...)”.</i></p>
<p>3. Usa os modalizadores: “é bastante”, “realmente” → 4. Usa o operador argumentativo “mas” → 5. Usa o modalizador “é perceptível” → 6. Orienta o argumento para conclusão contrária: “embora” → 7. Usa palavras avaliativas e intensificadoras: “grande sofrimento” →</p>	<p><i>(...) <u>É bastante interessante ver os pais de Hazel lidando com isso porque é realmente um caminho difícil pelo qual eles precisam atravessar. Ela ama a mãe, mas se sente culpada por ter que ser sempre o centro das atenções dos pais. A mãe obviamente ama Hazel, mas se sente culpada e entristecida por não poder fazer mais nada para melhorar a vida de Hazel. Embora tentando se manter positiva é perceptível por trás de seu sorriso que ela está em grande sofrimento, lidando com isso da melhor maneira possível.</u></i></p>
<p>8. Acrescenta um novo personagem e faz o movimento descreve/avalia →</p>	<p><i><u>Gus é bastante otimista, engraçado, ele sabe o que quer e como o mesmo diz “Eu quero ser lembrado”. O Gus perdeu uma perna em um quadro de osteossarcoma que teve a alguns anos até o momento, está sem indícios de que o câncer possa voltar.</u></i></p>
<p>9. Faz avaliação sobre as personagens por meio dos do uso dos modalizadores “excelentes personagens” →</p>	<p><i><u>A parte boa do relacionamento deles (Hazel e Gus) é que ambos são excelentes personagens. E os dois formam um par otimista. Juntos Hazel e Gus vivem suas vidas da melhor maneira possível, procurando aproveitar cada segundo que é especial e sagrado para os dois. Chegam a viajar para Amsterdã (um lugar lindo), para encontrar o autor preferido de Hazel. Apesar do desenrolar triste que a história segue a partir da viagem, que me fez chorar sem parar é algo inevitável. O final não podia ser mais perfeito, deixando algumas questões para que você se questione, Como a Hazel vai ficar? isso é algo que nunca saberemos.</u></i></p>

10. Opina, avalia outros elementos do filme →	<p><u>Esse filme não é apenas identificável para pessoas que possuem câncer, mas também para aqueles que estão “bem”. O filme é muito bem feito! Ele é engraçado, ele é inteligente, e ele possui ótimos diálogos. Diálogos inteligentes e personagens interessantes são de suma importância em filmes do gênero, porque sem eles, seria apenas mais uma história melosa e irritante.</u></p>
11. Usa o operador de ajustamento, de precisão: “isto é” →	<p><u>O filme é sobre um triunfo pessoal de superar o fato de se ter câncer, ilustrando a premissa entre uma sentença de morte por (ter) câncer e se deixar ser derrotada pelo câncer. Ele usa o conceito de doença e morte, para mostrar o verdadeiro otimismo.</u></p>
12. Usa o modalizador “é inevitável” →	<p><u>A história passa uma lição de vida, isto é, mostrando que nem sempre obtemos um final feliz, Hazel e Gus sabem que o fim é inevitável, mas que nossa cabeça deve permanecer sempre em pé.</u></p>
13. Encaminha o argumento para a direção contrária com o uso do marcador “mas” →	<p><u>Os dois veem tudo com uma perspectiva boa, e não é válido reclamar do que temos, mesmo que seja pouco, já que mesmo pouco é suficiente. Somos privilegiados apenas por estar respirando, e que cada dia já uma batalha vencida, e portanto, precisamos de ter vontade de viver.</u></p>
14. Usa operadores argumentativos que introduzem uma justificativa: “já que” →	<p><u>O filme e o livro deveria ser uma obrigação para que todos tivessem essa oportunidade, a mensagem que o Green traz é bastante realista, apesar dos momentos de tristeza, é preciso saber viver.</u></p>
15. Descreve/avalia a adaptação do livro ao filme →	<p><u>“De partir o coração”. Eis uma frase que define bem a adaptação da obra do escritor John Green, ele não só acertou em cheio ao escolher o gênero da narrativa, a produção soube equilibrar a sensibilidade de tratar dos diálogos relacionados a doença, além de um elenco maravilhoso.</u></p>
16. Usa operadores que somam argumentos a favor de uma conclusão: “não só”, “além de” →	<p><u>Sem sombra de dúvidas “A culpa é das estrelas” foi uma das melhores adaptações de livro/filme que eu já vi, a atriz Shailene (Hazel) e o Ansel (Gus) foram incríveis a química dos dois era tão verdadeira. Eu estou impressionada com esses jovens atores, o interessante é que eles atuaram tão bem que parece treinaram a vida toda para isso. Não é o filme que mereça o OSCAR, mas é um filme que vai tocar o coração de muitas pessoas. Eu recomendo o filme para todos porque a História é bem real e cumpre bem a lição de nos deixar triste.</u></p>
17. Usa expressão modalizadora: “sem sombra de dúvidas” →	
18. Acrescenta novos elementos do produto cultural: escritor que escreveu o livro que inspirou o filme, os diálogos, o elenco, num movimento Descreve/avalia → Descreve/avalia → Opina/avalia.	

As partes sublinhadas são aquelas acrescentadas pela aluna em relação à primeira produção. Em seu texto, a estudante apresenta marcas diferentes se comparadas às outras produções. No primeiro parágrafo ela acrescenta informações que revelam sua interpretação a respeito do filme, que não são ditas explicitamente nas falas das personagens, mas que se deixam dizer pelo comportamento delas. A aluna mostra muita coerência no que percebe do filme. Ora, interpretar é um dos movimentos de uma resenha crítica, fator indispensável para elaborar argumentos sólidos, e isso a aluna faz com competência.

Outra marca que se evidencia no texto é o uso de expressões modalizadoras. Koch (2012, p. 30) comenta sobre a importância dos modalizadores na construção de sentido do enunciado e sobre o modo como as coisas são ditas para sinalizar aquilo que é a intenção do enunciatador.

Usa vários operadores argumentativos, como “já que”, “portanto”, “mas”, introduzindo vários tipos de argumentos, ora de inclusão, ora de conclusão e de oposição para direcionar argumentativamente as suas opiniões.

Faz o movimento característico das resenhas, descreve/avalia, garantindo a progressão textual e a direção argumentativa do texto. Mas a aluna não menciona apenas um elemento como sendo o foco do filme. Ela o aborda de forma geral como sendo um todo harmonioso. Faz uso também das palavras avaliativas, sem as quais a crítica de filme não pode de ser considerada uma crítica.

Outro aspecto que evidencia o senso crítico da aluna é que apesar de fazer um julgamento favorável aos seus elementos, ela reconhece as limitações que ele apresenta ao opinar que “Não é o filme que mereça o OSCAR”. Esse ponto é relevante, porque inicialmente, os alunos não se sentiam à vontade para tecer um possível comentário negativo acerca dos filmes que apreciavam.

O texto, entretanto, poderia ficar mais conciso devido à característica da “crítica” de ser um enunciado com extensão limitada que descarta informações redundantes.

A7 – P2

Título→ Autor: →	<i>Critica: Corações de Ferros</i> <i>Por: Vitor Barbosa</i>
1. Situa o filme e avalia →	<u><i>Quando assistir Corações de ferro, pensei que seria como outro filme de ação que se baseia na Segunda Guerra Mundial. Eu estava errado. A legenda que eu daria para esse filme é simplesmente “Excitante”.</i></u>
2. Descreve e avalia →	<u><i>O drama com a mistura da história das personagens faz com que o filme seja realmente interessante e envolvente. O título cai bem ao filme, pois em uma guerra não se pode ter fraquezas.</i></u>
3. Acrescenta mais um dos elementos do filme →	<u><i>No final da Segunda Guerra Mundial, um grupo de cinco soldados americanos é encarregado de atacar a Alemanha. Apesar de estarem em quantidade inferior e terem poucas armas, eles são liderados pelo enfurecido Wardaddy (Pitt) para atacar os nazistas dentro da Alemanha.</i></u>
4. Indica o filme e avalia →	<u><i>Eu recomendo esse filme para aqueles que gostam de uma boa história. Que como qualquer outro filme de guerra, tem sua moral que baseia em companheirismo. Mesmo praticamente o filme sendo levado nas costas dos cinco soldados. Eles fizeram um boa interpretação de como atuar em uma guerra.</i></u>

Se comparadas as duas versões deste aluno, pode-se perceber que ele conseguiu avançar na progressão textual, atendendo as características de uma resenha: descreve/avalia um produto cultural, fazendo uso de modalizadores, de palavras avaliativas, especialmente os adjetivos.

Esse texto nos chamou atenção, porque, assim como A1, A2, A5 e A10, a professora da turma não julgava que os alunos conseguiriam fazer a produção. Esse relato foi proferido por ela quando apresentamos os textos dos alunos para serem selecionados para exposição no mural da escola, como tínhamos planejado. Os alunos em que ela menos apostava apresentaram progressão na escrita dos textos. Fato que confirmou a convicção de que os alunos que apresentam dificuldades na escrita podem avançar se lhes forem dadas orientações e estratégias.

A8 – P2

<p>Título → Autor: →</p>	<p>Crítica: <i>O Presente</i> Por: Dayane Leôncio Rodrigues</p>
<p>1. Situa a história quanto a sua temática →</p>	<p><u>A história</u> passa uma mensagem muito bonita, desde a ganância até o mais simples e sincero amor!</p>
<p>2. Usa, para isso, adjetivos →</p>	<p><u>A personagem que mais emociona</u> é a pequena Emily, pois ela no filme é uma criança muito realista, sincera. Que pena que ela tem câncer! Sua mãe a ama tanto, não tem ninguém</p>
<p>3. Menciona a melhor atuação →</p>	<p>para cuidar dela, e a pequena Emily se preocupa com isso, mas ela se torna amiga do futuro namorado e protetor de sua mãe.</p>
<p>4. Descreve e avalia a personagem →</p>	<p><u>Jason</u> é o herdeiro de <i>O Presente</i> que seu avô Harward “Red” deixou, mas para isso, ele vai ter que cumprir aos poucos essas tarefas, e ao cumprir aos poucos essas tarefas ele vai</p>
<p>5. Apresenta um novo personagem, o protagonista e situa o seu papel →</p>	<p><u>aprendendo que a vida não é fácil e ele passa a ser mendigo, é rejeitado por sua mãe, mais ele aprende com seus erros e suas experiências...</u></p>
<p>6. Opina e interpreta →</p>	<p><u>E uma das lições foi sobre riqueza e felicidade, ninguém tem muita felicidade sem obter muito dinheiro, pois do pouco dinheiro existe uma felicidade extraordinária.</u></p>
<p>7. Avalia a atuação do protagonista →</p>	<p><u>Com muita delicadeza a história deixa para todos uma mensagem bonita, o protagonista arrasou nesse filme e não</u></p>
<p>8. Usa palavras avaliativas e intensificadoras →</p>	<p><u>contou com um final feliz.</u></p>
<p>9. Opina. Faz indicação ao público com palavras avaliativas →</p>	<p><u>Inspira a vida dos jovens que acha que tudo se faz em troca de dinheiro e também inspira as crianças que têm câncer, toca ao coração e emociona, eu aprovo e achei maravilhoso.</u></p>

A aluna também apresenta avanço quanto à progressão textual em relação à primeira produção; todas as partes sublinhadas são acrescidas após a vivência da SD. Ela consegue avaliar e opinar situando o filme quanto à sua abordagem. Consegue fazer o movimento próprio da resenha crítica de filme, que é descrever/avaliar o produto cultural com o uso de modalizadores e adjetivos.

Indica o filme ao público, enfatizando o seu parecer sobre ele com o uso de verbos sinalizadores de sentimentos, o que pode envolver o leitor a ponto de aderir às sugestões do enunciador.

A9 – P2

<p>Título → Autor →</p> <p>1. Situa o filme quanto ao enredo e às personagens →</p> <p>2. Indica o filme →</p> <p>3. Encaminha o argumento para a direção contrária com o uso marcador “mas” →</p> <p>4. Usa modalizador que orienta para conclusão contrária: “Apesar de” →</p> <p>5. Destaca o elemento do filme que mais chamou atenção, descreve e avalia →</p> <p>6. Acrescenta outros elementos do filme, descreve e avalia →</p> <p>7. Avalia o filme →</p> <p>8. Usa operador que orienta para conclusão contrária: “apesar de” →</p> <p>9. Contrapõe com palavras avaliativas: “interessante” e “razoável” →</p>	<p><i>Crítica: O Presente</i> <i>Por: Alice Nascimento Moreira</i></p> <p><i>O filme O Presente aborda diversos assuntos e valores fundamentais para uma pessoa ser íntegra. Tudo começa quando o milionário Red Stevens interpretado por James Garner morre e chega a hora de ler o seu testamento, para uma família que não dá o menor valor para o fato de eles serem uma família. Só que ele deixa uma surpresa para o seu neto Jason Stevens (Drill Fuller) ele teria que cumprir 12 presentes para ele receber o chamado “O Maior de Todos os presentes”.</i></p> <p><i>Ao longo dessa jornada em um desses presentes ele conhece uma doce e adorável menina chamada Emily, ela sofria de câncer, mas mesmo assim ela ensinou a James o valor do amor e da amizade. No final ela morre, mas deixa uma lembrança de uma menina que soube aproveitar casa segundo da sua vida.</i></p> <p><i><u>Eu particularmente, recomendo esse filme, pois fala de algo que as pessoas não param para pensar e que as vezes elas ligam, mas ao assistir ao filme essas pessoas podem refletir sobre o fato de as vezes as pessoas só pensarem em coisas materiais, e não no abraço que o outro está precisando, o filme retrata. Apesar de não ter o final esperado para as pessoas que o assiste.</u></i></p> <p><i><u>Em relação a atuação a que mais surpreendeu foi a da atriz que interpreta Emily, que soube viver o personagem por inteiro sendo ela uma criança, a imagem e a resolução e cor do filme, assim como também o cenário ajudou para que a história fosse contada de uma forma que fosse entendida como um drama.</u></i></p> <p><i><u>O filme O Presente apesar de contar uma história interessante eu o classificaria como um filme razoável.</u></i></p>
---	--

Os parágrafos sublinhados foram aqueles que a aluna conseguiu acrescentar após a SD, nos quais também são observados os elementos para o desenvolvimento do ato argumentativo.

Como se pode observar na coluna à esquerda, a aluna acrescenta os elementos do filme que cooperam para a progressão textual, como também para os movimentos discursivos argumentativos descreve/avalia. Os elementos do filme destacados são: a atuação dos atores, o enfoque na personagem “Emily”, a resolução da imagem, o cenário e o gênero do filme, “drama”.

A aluna consegue usar muito bem os operadores argumentativos que encaminham o enunciado para a conclusão contrária, “apesar de”, deixando claro que o filme tem pontos positivos, mas não se trata de um megafilme, fato confirmado pelas palavras avaliativas tomadas em oposição “interessante” e “razoável”.

A 10 – P2

<p>Título: → Autor: →</p>	<p><i>Resenha Crítica: O Presente</i> <i>Por: Crislayne Souza</i></p>
<p>1. Interpreta o filme →</p>	<p><u><i>O Filme O Presente fala sobre um jovem chamado Jason ele tinha acabado de perder o avô bilionário que sempre odiou e estava certo de que não herdaria nada. Mas se enganou: “Red” Stevens deixou 12 tarefas para Jason, ao fim das quais seria avaliado e, se merecesse, teria direito ao presente.</i></u></p>
<p>2. Interpreta o filme →</p>	<p><u><i>Uma de suas tarefas foi ter que conseguir uma amigo e ele conheci a pequena Emily que é portadora de câncer, ela já tinha uma larga experiência de vida, e marca a vida de Jason para sempre.</i></u></p>
<p>3. Indicação e avalia →</p>	<p><u><i>Durante todo filme Jason cumpre as tarefas deixadas pelo seu avô e em cada tarefa ele aprendeu algo novo especialmente que dinheiro não é tudo</i></u></p> <p><u><i>Esse filme é ótimo. Ele nos faz refleti sobre o valor da vida do trabalho, da amizade entre tantas outras lições. Todos os jovem deveria assistir esse filme não só pela história mais pela atuação dos atores, pela ótima trilha sonora e pelas risadas que as falas de Emily conseguem tirar do público.</i></u></p>

A aluna, à semelhança dos demais, consegue dar progressão ao texto a partir dos elementos que o constituem. À medida que ressalta um aspecto do filme e o avalia, consegue

dar o movimento próprio do gênero. Usa palavras avaliativas, como os adjetivos “larga”, “ótimo”, “novo”, o modalizador “especialmente”. Também usa o argumento de inclusão, demarcado com a aplicação dos operadores “não só... mas”.

Muitas palavras aparecem grafadas em desacordo com as regras de convenção da escrita nas produções aqui apresentadas. Por exemplo, o operador argumentativo “mais” (mas). Devido aos imprevistos para aplicação da SD, os aspectos ortográficos ainda não tinham sido abordados para a edição dos textos no momento em que precisamos fazer a análise dos dados.

Esse aspecto da escrita foi postergado para o último módulo, por acreditarmos que não é o ensino de regras que contribui para a produção textual, nessa modalidade. Existem questões mais relevantes como as estudadas na “crítica” de filme que devem ser priorizadas para, a partir delas, trabalharmos essas outras nuances textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de produzir textos na modalidade escrita da língua no ensino fundamental é notória para nós, professores, especialmente os de Língua Portuguesa, que buscamos entender a razão dos entraves que os alunos apresentam para escrever textos coesos e coerentes com os recursos linguístico-discursivos de que a língua dispõe.

A inquietação particular por investigar o que poderia contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrever em textos levou-nos a buscar na argumentação as possibilidades de trabalhar a ampliação da competência comunicativa do aluno, fato que poderia ser confirmado também nas produções escritas. Foi na busca por encontrar estratégias que operassem em favor de uma produção textual escrita que encontramos nos gêneros argumentativos os ambientes, os “modelos” de organização textual de orientação argumentativa, que favorecessem a progressão das ideias e do querer dizer do aluno.

Entendemos que a ato argumentativo pode ser ensinado no estudo do gênero e que as condições de produção do discurso, o tema, o estilo e o plano global, se estudados numa perspectiva interacional que leve em consideração os elementos contextuais e a situação de comunicação, favorecem o aprendizado do gênero textual.

O estudo do gênero a partir da elaboração de um modelo didático é indispensável para o professor planejar a SD e o que nela precisa ser focado como prioridade para o ensino-aprendizado de certo gênero. Entendemos que o seu estudo prévio desenvolve uma “consciência do gênero”, que possibilita vê-lo atrelado às práticas sociais com ênfase nos usos que os atores sociais fazem dele. Pode-se compreender também que os aspectos formais e microestruturais do texto estão a favor de algo mais amplo, como os interesses dos interlocutores, as ideologias de certas esferas, os usos para atender necessidades e os valores próprios da sociedade em que estamos inseridos.

As produções textuais dos alunos, conforme analisamos acima, mostram-nos que o ato argumentativo pode ser ensinado, e que igualmente contribui para o aluno dar progressão ao seu texto escrito. Observamos também que o gênero argumentativo “resenha crítica”, de acordo com o seu objetivo maior de avaliar um produto cultural e seus aspectos constitutivos (por exemplo, a resenha crítica de filme “pede” que o resenhista observe os elementos: produção, atores, direção, trilha sonora, descreva-os e avalie-os), coopera para o movimento argumentativo do texto por meio da descrição/avaliação do produto, fato confirmado em todas as produções textuais analisadas, embora em níveis de consistência diferentes.

A par da análise das produções, pudemos constatar que um gênero próprio de certas esferas e de elaborações discursivas mais complexas, porque exigem do escritor maior domínio de saberes específicos, pode ser inserido no ambiente escolar, se adaptado ao nível do aluno e às suas possibilidades de responder à demanda de produção. Confirma-se, portanto, o que propõem Dolz e Scheuwly (2004), ao defenderem que é viável o trabalho numa perspectiva de uma “progressão em espiral”, em que a cada ano/série os gêneros sejam ensinados em níveis mais complexos e, conseqüentemente, ampliem a competência comunicativa do aluno para dimensões mais elaboradas.

Em uma sociedade na qual as relações sociais são mediadas também por meio da escrita, em que fatos sociais são estabelecidos por meio dela, como discute Bazerman (2011), e que só mediante ela se tem acesso a algumas formas de participação social (como o acesso à universidade) urge um compromisso por ensinar a escrita para uma efetiva participação social.

Se as instituições de ensino se eximirem dessa responsabilidade, desse compromisso com o estudante, estarão contribuindo para sedimentar diferenças, para limitar o acesso do cidadão a outras formas de atuação e a outros níveis de conhecimento.

Ao focar especificamente o ensino do ato argumentativo na produção escrita, não é nossa intenção superestimar os gêneros escritos em detrimento do ensino de gêneros orais. Entendemos que estes devem ser igualmente enfatizados no ambiente escolar, especialmente os mais complexos, a fim de promover a participação dos alunos. O relevo dado ao ensino na modalidade escrita é apenas a tentativa de buscar respostas para um dos problemas dentre os vários que existem no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, J. P. *Esboço de modelo didático para o gênero notícia*. São Paulo: Cenpec, 2014. 3 p. Apostila do curso on line “Sequência Didática: escrevendo por meio de resenhas”, Cenpec; Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Publicação de acesso restrito.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organizado por DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, H. H. N. Discurso, gênero e cenografia enunciativa. In: MICHELETTI, G. (Org.). *Emunicação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 28-43.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º. e 2º. Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CABRAL, A. L. T. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. *Glossário*. São Paulo: Cenpec, 2014. Material *on line* da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/ava/course/sdresenhas/glossario/glossario.php>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

FARIA, E. M. B. *Argumentação infantil*. Campina Grande, PB: Bagagem, 2004.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Revista Pró-Posições*, Campinas, v. 18, n. 3, set./dez., 2007 (Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula).

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 2. p. 133-139, 1996. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9686>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007. p. 138-150.

_____. *Um guia possível para a elaboração de seqüências didáticas*. São Paulo: Cenpec, 2014. 4 p. Apostila do curso on line “Sequência Didática: escrevendo por meio de resenhas”, Cenpec; Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Publicação de acesso restrito.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

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

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Maria Cecília Pérez Souza e Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007. p. 19-36.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-33.

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

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (Org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 73-96.

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, R.; BARBOSA, P. J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSEMBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 185-205.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

SILVA, R. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O papel da escrita e leitura de resenhas críticas de livros, filmes e CD na educação inicial do professor de língua inglesa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 10 - n. 1 - p. 193-215 - jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/issue/view/419>>. Acesso em: 06 out. 2015.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produções textuais referentes à primeira e à segunda versão das resenhas críticas dos alunos.

Aluno 1 – Produção 1¹⁵

O Presente

Por: XXXXXXXX XXXXXX

O Presente, um filme dirigido pelo diretor Michael O. Sajbel, com roteiro feito por Cheryl McKay o título original do Filme é The Ultimate Gift. O filme é baseado na história de Jason Stevens (Drew Fuller) que não tinha um bom relacionamento com seu avô (James Gama) que era um grande milionário e a única coisa que ligava eles era o dinheiro.

Jason pensava que quando seu avô viesse a falecer, o que lhe sobraria de herança era uma pequena quantia em dinheiro e que sua vida continuaria da mesma forma, mas eis que ele tem uma grande surpresa e encontra pessoas que vão lhe marcar pro resto de sua vida.

¹⁵ As produções textuais dos alunos encontram-se reproduzidas *ipsis litteris*, exceto quanto ao nome do autor, para resguardar a identidade do aluno.

*Aluno 1 – Produção 2***O Presente**

Por: Xxxxxxxx Xxxxxx

O presente, um filme dirigido pelo diretor Michael O. Sajbel, com roteiro feito por Cheryl McKay, o título original do filme é The Ultimate Gift. O filme é baseado na história de Jason Stevens (Drew Fuller) que não tinha um bom relacionamento com seu avô (James Gama) que era uma grande milionário e a única coisa que ligava eles era o dinheiro.

Jason pensava que quando seu avô viesse a falecer, o que lhe sobraria de herança era uma pequena quantia em dinheiro e que sua vida continuaria da mesma forma, mas eis que ele tem uma grande surpresa e encontra pessoas que vão lhe marcar pro resto de sua vida.

Emily é uma garota muito nova, mas que já tem sua grande história para contar, principalmente ao encontrar Jason e viver uma pequena história.

O filme tem duração de 114 minutos e na minha opinião uma trilha sonora muito agradável. Eu acho também que a família de Jason deveria ter participado mais do filme. deu a parecer que o filme ficou exclusivo sobre Jason, seu avô e Emily, sabemos que o filme (é) baseado na história deles, mas a família sendo boa ou ma tem que ter uma boa participação. A colocação dos atores foi ótima não poderia ser melhor. O filme que é um drama, mas houve algumas cenas de humor, que foram ótimas para quebrar aquele clima muito dramático.

Muitas pessoas perguntam a si mesmas como poderia mudar o seu modo de vida, e é para essas pessoas que eu recomendo esse filme. Ao final do longa acontece uma coisa muito triste com Emily, que pra muitos é o final, mas para Jason é novo recomeço.

Aluno 2 – Produção 1

Dirigido por Josh Boone o Drama, Romance *A culpa é das estrelas* conta a história de uma garota diagnosticada com câncer, Hazel Grace, a vida dela é um pouco complicada por conta da doença mas os pais dela fazem de tudo para que ela se sinta bem. Ela se mantém viva graças a uma droga experimental. Depois de passar anos lutando contra a doença, Sr. Lancaster e Sra. Lancaster “obrigam” ela a participar de um grupo de apoio, coração de Jesus, lá ele conhece o Augustus, um rapaz que já passou pelo mesmo problema dela, mas que superou. Um tempo depois Hazel e Augustus vão ficando muito próximos e passando por muitas aventuras, apesar de algumas dificuldades físicas. Diante disso tudo surgiu um amor imenso, sincero e verdadeiro. Em uma de suas aventuras, depois de passar por algumas complicações, a Sra Lancaster e o Gus resolvem realizar o sonho de Hazel, que é conhecer pessoalmente o autor do seu livro preferido “UAI” o qual discorre sobre uma menina chamada Anna, detentora de um tipo raro de leucemia, e que Hazel precisa fazer algumas perguntas para ele Peter Van Houter (o autor), e isso acontece. Ela, o Gus e a mãe dela acabam viajando para Amsterdã e juntos eles vão se apaixonando e aproveitando o pequeno infinito que a vida lhes reserva. A metáfora do infinito é enfrentar o esquecimento, a passagem do tempo e do medo da morte. Okay? Okay.

Xxxxxxx Xxxxxx

*Aluno 2 – Produção 2***A Culpa é Das Estrelas**

Por : Xxxxxx Xxxxxx

Dirigido por Josh Boone o Drama, Romance A culpa é das estrelas conta a história de uma garota diagnosticada com câncer, Hazel Grace, que se mantém viva graças a uma droga experimental. Um filme maravilhoso que passa muitas lições de vida, com uma edição discreta e eficiente.

Os senhores Lancaster (pais da Hazel) decidem colocar ela em um grupo de apoio, Coração de Jesus. Lá ela conhece o Augustus, um rapaz que já passou pelo mesmo problema da Hazel e que vão se aproximando cada vez mais.

O foco é nos dois o tempo inteiro, ocultando todos os elementos alheios ao casal principal. Hazel e Gus vão passando por algumas aventuras e diante disso tudo surge um amor imenso, sincero e verdadeiro. Os protagonistas são ótimos, com uma sintonia muito forte entre eles, as cenas mais bonitas do filme acontecem em silêncio quando os dois se comunicam através de olhares, evitando também qualquer imagem que possa explorar a sua doença. Eles conseguem dividir dúvidas como o amor e a morte. Um filme comovente, uma metáfora do infinito.

Okay? Okay.

Aluno 3 – Produção 1

A Culpa é das Estrelas foi estreiado dia 5 de junho no Brasil. Se levarem apenas uma palavra deste texto de crítica, que seja “fantástico”, pois esta é a palavra certa para descrever este filme. Tudo nele foi fantástico o casting, as falas, o cenário, e mais importante a forma como se manteve fiel ao livro. 2014 foi, de facto, um ano fantástico para adaptações de livros para o cinema, e podemos adicionar A Culpa é das Estrelas a esse lote.

Eu acho que Ansel Elgore não foi uma escolha certa para fazer o papel de Gus mais já os meus amigos discordam pois para eles ele fez um trabalho espetacular.

Hazel é uma jovem de 16 anos que sofre de câncer na tireóide e, graças a uma droga nova, está estabilizado. Sua mãe insiste para que a filha vá a uma reunião de um grupo de apoio de jovens com câncer. Lá ela conhece Augustus – ou Gus, um jogador de basquete que perdeu uma perna.

Hazel é contagiada por Augustus, que vê o mundo e as coisas ao redor dele de maneira super otimista.

O filme demonstra uma obra inspiradora, corajosa, irreverente e brutal, A culpa é das estrelas é a obra mais ambiciosa de e emocionante de John Green, sobre a alegria e a tragédia que é viver e amar. Eu escolhi uma frase do filme que gostei muito.

“Eu posso ser bem cego quando o assunto são os sentimentos e das outras pessoas”.

A Culpa é das estrelas

Xxxxxx Xxxxxxx

Aluno 3 – Produção 2

Crítica: A Culpa é das Estrelas

Por: Xxxxxxx Xxxxxx

A Culpa é das Estrelas foi estreiado em 05 de junho de 2014, se vocês levarem apenas um palavra dessa crítica, que seja “fantástico”. Tudo nele foi fantástico: o casting, as falas, o Cenário, e o mais importante, a forma como se manteve tão fiel ao livro. 2014 foi de fato, um ano fantástico para adaptações de livros para o cinema, e podemos adicionar A Culpa e das Estrelas a esse lote. Eu avaliei que Ansel Elgort não foi uma escolha certa para fazer o papel de Gus mais já meus colegas discordam pois pra eles ele fez um trabalho espetacular. Hazel é uma jovem de 16 anos que sofre de câncer na tireóide e, graças a uma droga nova, está estabilizada. Sua mãe insiste que vá para uma reunião de um grupo de apoio de jovens com câncer. Lá ela conhece Augustus ou Gus, um jogador de basquete que perdeu uma perna.

Hazel se identifica com Augustus, que vê o mundo e as coisas ao redor dela de maneira super otimista.

O filme demonstra uma obra inspiradora, corajosa, irreverente e chocante, A Culpa é das Estrelas é a obra mais ambiciosa e emocionante de John Green, sobre a alegria e a tristeza que é viver e amar.

“Eu posso ser bem cego quando o assunto São os sentimentos das outras pessoas.”

Aluna 4 - Produção 1

Escritores da Liberdade

No filme, a professora Evin Gravel assume uma turma de alunos problemáticos de uma escola que não está nem um pouco disposta a investir ou mesmo acreditar na queles garotos.

No começo a relação da professora com os alunos não é muito boa. A professora é vista como representante do domínio dos brancos nos Estados Unidos. Suas iniciativas para conseguir quebrar as barreiras encontradas na sala de aula são os poucos resultados em frustração.

Apesar de muitos de fazer apresentar desânimo nas chance de um resultado positivo no trabalho com aquele grupo, Evin não desiste, levanta a cabeça e segue em frente.

Mesmo no contando com o apoio da direção da escola e dos demais professores, ela acredita que há a possibilidade de superar as mazelas sociais e étnicas ali existentes. O livro “O diário de Anne Frank” em que os alunos poderão registrar em cadernos personalizados o que quiserem sobre sua vida.”

Ao criar um ele de contato com o mundo Evin fornece aos alunos um elementos real de comunicação que permite ao mesmo se libertarem de seus medos, anseios, aflições e insegurança.

Evin consegue mostrar aos alunos que o impedimento e situações de educação e preconceito podem afetar a todos independentemente da cor da pele, da origem étnica, da religião, etc.

Aluna 4 – Produção 2

Escritores da Liberdade

Por: Xxxxxxx Xxxxxx

O filme, *Escritores da Liberdade*, conta a história da professora Erin Gruwell que começa a dar aulas em uma turma de alunos problemáticos que são divididos em gangues e etnias. A professora novata decide ajudá-los mesmo não contando com a ajuda dos outros professores e da direção da escola.

O surpreendente desse filme não é somente o fato de ser baseado em fatos reais, mas a profundidade de reflexão que os remete à história da educadora que fez a diferença, que tanto ensinaram e aprenderam.

Erin Gruwel começou fazer algumas atividades na tentativa de envolver os alunos a fim de que estes se identificassem e tivessem maior interesse pelas aulas. Com a intenção de fazer o seu trabalho da melhor maneira possível a professora encontra as dificuldades a fim de concretizar seu objetivo. Ela criou um projeto para que seus alunos lessem “O Diário de Anne Frank” e que, após a leitura fizessem seu próprio diário contando tudo que quisessem: seus sentimentos, pensamentos, o que já havia se passado na vida deles, o que sonhavam.

O marcante desse filme é a sua história e através dele é possível vislumbrar o fazer com excelência, e a paixão que existe em alguns educadores.

É um filme que deve ser visto por todos e obrigatoriamente por cada educador, a fim de que reflita sobre sua prática e sobre o sistema não só de ensino, mas da sociedade em que estamos inseridos.

São muitas histórias resumidas neste trabalho e a certeza de que é possível, sim, fazer a diferença onde estamos.

Classifico o filme como incrível, e recomendo muito para todos.

*Aluno 5 – Produção 1***O presente**

O presente é um filme que conta a história de um jovem chamado Jason Stevens, que tinha um relacionamento muito simples com seu milionário avô, Havard “Red Stevens”, que falece e deixa um presente para Jason, mas para ganhar esse presente, ele tem que passar por várias “etapas”, em uma dessas etapas ele conhece Emily, uma garotinha com leucemia, uma doença mortal que aos poucos suga a vida da garotinha verdadeira que fala o que pensa, e muitas vezes até engraçado.

A duração do filme é 114 minutos.

Original: The Ultimate Gift (2006)

Tags: aprendizado, câncer, drama, herança.

Diretor: Michael O. Saybel.

Roteirista: Chey Mckay

Trilha: Mark, Mackenzil.

Um ótimo filme, passa uma mensagem de que dinheiro não é tudo, que devemos amar mais as pessoas, sem interesse apenas amor. O clima do filme e a música é favorável, a resolução é boa, ele não é muito antigo, a tecnologia da tela não é perfeita e nem atual, mas a história e as falas da garotinha Emily substitui a imperfeição da imagem que são poucas.

Xxxxxxx Xxxxxx

Aluno 5- Produção 2

Crítica: O presente

Por: XXXXXXX XXXXX

O Presente (forma original: The Ultimate Gift (2006), Tags: apredizado, câncer drama e herança. Diretor Michael O. Sajbel. Roteirista: Cheryl Mckay, Trilha: Mark McKenzie).

Conta a história de um jovem chamado Jason Stevens, um jovem que tinha um relacionamento muito simples com seu milionário avô., "Harvard" Red Stevens, um homem de grande poder, financeiramente falando. Sabendo que depois de sua morte os seus familiares apenas queriam o seu dinheiro, o dinheiro seria a lembrança que iriam ter dele ... As piscinas luxuosas, carros importados, viagens em primeira classe, não riam qualquer sentimento negativo, como saudade. Então o homem de grande poder, teve uma ideia meio duvidosa.

Havard deixou de herança para seu sobrinho Jason, doze tarefas as quais ele chamaria de "Presentes", cada uma desafiando Jason de maneira improvável, ajudando ele a compreender a relação entre riqueza e felicidade. Por que ele teve essa ideia? Será que passar algumas mensagem? Qual? No meio dessa sua jornada, ele conhece Emily, uma garotinha engraçada e inteligente, sua mãe, uma jovem linda, meiga, gentil e encantadora. As duas ajudam Jason a finalizar uma de suas tarefas.

A resolução da imagem é favorável ao tema tratado no filme, as passagens escuras, sombrias, nevando, não é um filme que digamos tire lágrimas dos olhos. Câncer é um assunto muito abordado em vários filmes, e sabemos qual é seu final, esse é seu ponto negativo, mas o ponto positivo é o roteiro tira risadinha até dos críticos mais rígidos, apesar do gênero ser do gênero drama, esse é seu ponto positivo.

Aluno 6 – Produção 1

Como ser feliz se está morrendo? como seguir a vida naturalmente antes de descobrir que tem câncer? como ser forte? como ter esperança? Hazel é uma garota que aceita a sua doença, ela sabe dos riscos e o que vem pela frente. Já seus pais não gostam dessa forma que ela aceita a doença, então dessa forma a forçam a participar de um grupo de apoio que pela Hazel é chamado de “coração de Jesus”. A Hazel é uma garota encantadora e só continua indo ao grupo de apoio por conta de seus pais, como a mesma citou. Pior do que ter câncer é ver um filho morrer de câncer. A vida solitária da Hazel muda completamente ao encontrar Augustus, apelidado de Gus. O Gus possui dezessete anos e perdeu uma perna em um quadro de osteossarcoma que teve a alguns anos até o momento, está sem indícios de que o câncer possa voltar.

A história passa uma lição de vida, isto é, mostrando que nem sempre obtemos um final feliz, mas apesar disso, nossa cabeça deve permanecer sempre em pé, e não válido reclamar do que temos, mesmo que seja pouco, já que mesmo pouco é suficiente. Somos privilegiados apenas por estar respirando, e que cada dia já é uma batalha vencida, e portanto, precisamos ter vontade de viver.

Juntos a Hazel e o Gus vivem suas vidas da melhor maneira possível, procurando aproveitar cada segundo que é especial e sagrado para os dois. Chegam a viajar para Amsterdã (um lugar lindo), para encontrar o autor preferido da Hazel para obter algumas respostas sobre o seu livro preferido. Apesar do desenrolar triste que a história segue a partir da viagem, que fez chorar sem parar e algo inevitável, o final não poderia ser mais perfeito, deixando algumas questões para que você se questione. Como a Hazel vai ficar? Isso nunca saberemos, uma pena.

O filme e o livro deveria ser uma obrigação para que todos tivessem essa

grande oportunidade, a mensagem que o Green traz é bastante realista, apesar dos momentos de tristeza, é preciso saber viver.

Eu aceito Hazel e Gus.

Com amor e grande satisfação pela grande e bela obra do Green.

Atenciosamente: Xxxxxxx Xxxxxx

Aluno 6 – Produção 2

Resenha: A culpa é das estrelas

Por: Xxxxxxx Xxxxxx

Como ser feliz quando se está morrendo? como seguir a vida naturalmente? como ser forte? como ter esperança? Hazel é uma garota que aceita a sua doença, ela sabe dos riscos que vem pela frente. Já seus pais não concordam com essa atitude, então, dessa forma a forçam a participar de um grupo de apoio para pessoas que sofrem de câncer o nome do tal grupo é “Coração de Jesus”. A Hazel é uma garota encantadora e só continua a frequentar o grupo de apoio pelos seus pais, como a mesma citou: “A única coisa pior do

que ter um câncer é ter uma filha que está morrendo de câncer”. É bastante interessante ver os pais de Hazel lidando com isso porque é realmente um caminho difícil pelo qual eles precisam atravessar. Ela ama a mãe, mas se sente culpada e entristecida por não poder fazer mais nada para melhorar a vida de Hazel. Embora tentando se manter positiva é perceptível por trás de seu sorriso que ela está em grande sofrimento, lidando com isso da melhor maneira possível.

Gus é bastante otimista, engraçado, ele sabe o que quer e como o mesmo diz “Eu quero ser lembrado”. O Gus perdeu uma perna em um quadro de osteossarcoma que teve a alguns anos até o momento, está com indícios de que o câncer possa voltar.

A parte boa do relacionamento deles (Hazel e Gus) é que ambos são excelentes personagens. E os dois formam um par otimista. Juntos Hazel e Gus vivem suas vidas da melhor maneira possível, procurando aproveitar cada segundo que é especial e sagrado para os dois. Chegam a viajar para Amsterdã (um lugar lindo), para encontrar o autor

preferido de Hazel. Apesar do desenrolar triste que a história segue a partir da viagem, que me fez chorar sem parar a algo inevitável. O final não podia ser mais perfeito, deixando algumas questões para que você se questione, Como a Hazel vai ficar. Isso é algo que nunca saberemos..

Esse filme não é apenas identificável apenas para pessoas que possuem câncer, mas também para aqueles que estão “bem”. O filme é muito bem feito! Ele é engraçado, ele é inteligente, e ele possui ótimos diálogos. Diálogos inteligentes e personagens interessantes em um filme do gênero, porque sem eles, seria apenas mais uma história melosa e irritante.

O filme é sobre um triunfo pessoal de superar o fato de se ter câncer, ilustrando a premissa entre uma sentença de morte por câncer e se deixar ser derrotada pelo câncer. Ele usa o conceito de doença e morte, para deixar mostrar o verdadeiro otimismo.

A história passa uma lição de vida, isto é, mostrando que nem sempre obtemos um final feliz, Hazel e Gus sabem que o fim é inevitável, mas que nossa cabeça deve permanecer sempre em pé. Os dois vêm tudo com uma perspectiva boa, e não é válido reclamar do que temos, mesmo que seja pouco, já que mesmo pouco é suficiente, e que cada dia já uma batalha vencida, e portanto, precisamos de vontade de viver.

O filme e o livro deveria ser uma obrigação para que todos tivessem essa oportunidade, a mensagem que o Green traz é bastante realista, apesar dos momentos de tristeza, é preciso saber viver.

“De partir o coração”. Eis uma frase que define bem a adaptação da obra do escritor John Green, ele não só acertou em cheio ao escolher o gênero da narrativa, a produção soube equilibrar a sensibilidade de tratar dos diálogos relacionados a doença, além de um elenco maravilhoso.

Sem sombra de dúvidas “A culpa é das estrelas” foi uma das melhores adaptações de livro/filme que eu já vi, a atriz Shailene (Hazel) e o Ansel (Gus) foram incríveis a química dos dois era tão verdadeira. Eu estou impressionada com esses jovens atores, o interessante é que eles atuaram

tão bem que parece treinaram a vida toda para isso. Não é o filme que mereça o OSCAR, mas é um filme que vai tocar o coração de muitas pessoas. Eu recomendo o filme para todos porque a História é bem real e cumpre bem a lição de nos deixar triste.

*Aluno 7 – Produção 1***Crítica**

Dirigido e roteirizado por David Ayer.

Ao assistir Coração de Ferro, eu me lembro da época em que as pessoas iam ao cinema para só assistir filmes de ação.

O filme teve a direção de David Ayer que também foi o roteirista, em seu elenco existe grandes nomes Bread Pitt, Logan, Lerman e Shia LaBeouf.

A história se passa em abril de 1945, um sargento do exército endurecido pela guerra chamado Wardaddy (Bread Pitt) e responsável pelo comando de um tanque Sherman e uma equipe com cinco homens em uma missão mortal através das linhas inimigas.

E com essas tentativas heróicas de Coração de Ferro faz que ele fique tão fascinante e envolvente.

Aluno 7 – Produção 2

Corações de Ferro

Por: Xxxxxxx Xxxxxx

Quando assistir Corações de ferro pensei que seria como outro filme de ação que se baseia na Segunda Guerra Mundial. E u estava errado. A legenda que eu daria para esse filme é simplesmente “Excitante”.

O drama com a mistura da história das personagens faz com que o filme seja realmente interessante e envolvente. O título cai bem ao filme, pois em uma guerra não se pode ter fraquezas.

No final da Segunda Guerra Mundial, um grupo de cinco soldados americanos é encarregado de atacar a Alemanha. Apesar de estarem em quantidade inferior e terem poucas armas, eles são liderados pelo enfurecido Wardaddy (Pitt) para atacar os nazistas dentro da Alemanha.

Eu recomendo esse filme para aqueles que gostam de uma boa história. Que como qualquer outro filme de guerra, tem sua moral que baseia em companheirismo. Mesmo praticamente o filme sendo levado nas costas dos cinco soldados. Eles fizeram um boa interpretação de como atuam em uma guerra.

*Aluno 8 – Produção 1***O Presente**

Diretor di filme foi Michael O. Sajbel, o roteirista: Cherey McKay.

Trilha: Mark McKenzil

Tags: aprendizado, câncer , drama, herança.

Lançado em: 2006

114 min. – filme de aprendizado.

Gênero: drama.

Ao assistir esse filme eu me emocionei, quando eu vi que o filme se relacionava ao câncer, quando a pequena Emily, foi a igreja entregar a ele, e ele de braços abertos estava, a parte do drama que há é quando Jason acha que vai ser difícil cumprir as tarefas que seu milionário avô deixou Jason teria que concluir todas as obrigações para receber “O presente”.

E nesse filme existe presente um aprendizado que quando temos alguém da nossa família bastante milionário nós não se interessar com a riqueza, achar que por resto da vida vai ter uma vida boa, de bonança! Mas saber que independente disso que venhamos; soar, se humilhar... Para poder valer a pena o que conquistamos por nós próprios, como o velho ditado diz:

- “ Émelhor um sorriso no rosto do que o bolso cheio de dinheiro “.

dinheiro é passageiro, mas a felicidade não é, o protagonista está de parabéns nesse filme.

Xxxxxxx Xxxxxx

Aluno 8 – Produção 2

O Presente

Por: Xxxxxxx Xxxxxx

A história passa uma mensagem muito bonita, desde a ganância até o mias simples e sincero amor!

A personagem que mais emociona é a pequena Emily, pois ela no filme é uma criança muito realista, sincera. Que pena que ela tem câncer ! Sua mãe a ama tanto, não tem ninguém para cuidar dela, e a pequena Emily se preocupa com isso, mas ela se torna amiga do futuro namorado e protetor de sua mãe.

Jason é o herdeiro de “O Presente” que seu avô Harward “Red” deixou, mas para isso, ele vai ter que cumprir aos poucos essas tarefas e ao cumprir aos poucos essas tarefas ele vai aprendendo que a vida não é fácil e ele passa a ser mendigo, é rejeitado por sua mãe, mais ele aprende com seus erros e suas experiências...

E uma das lições foi sobre riqueza e felicidade, ninguém tem muita felicidade, pois do pouco dinheiro existe uma felicidade extraordinária.

Com muita delicadeza a história deixa para todos uma mesnsagem bonita, o protagonista arrasou nesse filme e não contou com um final feliz.

Inspira a vida dos jovens que acha que tudo se faz em troca de dinheiro e também inspira as crianças que têm câncer, toca ao coração e emociona, eu aprovo e achei maravilhoso.

*Aluno 9 – Produção 1***O Presente**

Por: Xxxxxx Xxxxxx

O filme “O presente” aborda diversos assuntos e valores fundamentais para uma pessoa ser íntegra. Tudo começou quando o milionário Red Stevens interpretado por James Garsen morre e chega a hora de ler o seu testamento, para uma família que não dava o menor valor para o fato de eles serem uma família.

Só que ele deixa uma surpresa para o seu neto Jason Stevens (Drew Fuller) ele teria que cumprir doze presentes para receber o chamado “O Maior de James o valor do amor e da amizade. No final ela morre, mas deixa uma lembrança de uma menina que soube aproveitar cada segundo de sua vida.

Eu particularmente, recomendo esse filme, pois fala de algo que as pessoas não param para pensar duas vezes e que as vezes elas não ligam, mas ao assistir ao filme essas pessoas podem refletir sobre o fato de que as vezes as pessoas pensarem só em coisas materiais, e não no abraço que o outro está precisando, o filme relata isso. Apesar de não ter o final esperado para as pessoas que o assistem.

Em relação a atuação a que mais surpreendeu foi a da atriz que interpretou Emily, que soube viver o personagem por inteiro sendo ela uma criança, a imagem e a resolução e cor do filme, assim como também o cenário ajudou para que a história fosse contada de uma forma que fosse entendida como um drama.

O filme “O presente” apesar de contar uma história interessante eu o classificaria como um filme razoável.

*Aluno 9 – Produção 2***O Presente**

Por: Alice Nascimento Moreira

O filme “O presente” aborda diversos assuntos e valores fundamentais para uma pessoa ser íntegra. Tudo começa quando o milionário Red Stevens interpretado por James Garner morre e chega a hora de ler o seu testamento, para uma família que não dá o menor valor para o fato de eles serem uma família.

É que ele deixa uma surpresa para o seu neto Jason Stevens (Drill Fuller) ele teria que cumprir 12 presentes para ele receber o chamado “O Maior de Todos os presentes”.

Ao longo dessa jornada em um desses presentes ele conhece uma doce e adorável menina chamada Emily, ela sofria de câncer, mas mesmo assim ela ensinou a James o valor do amor e da amizade. No final ela morre, mas deixa uma lembrança de uma menina que soube aproveitar cada segundo da sua vida.

Eu particularmente, recomendo esse filme, pois fala de algo que as pessoas não param para pensar e que as vezes elas ligam, mas ao assistir ao filme essas pessoas podem refletir sobre o fato de as vezes as pessoas só pensarem em coisas materiais, e não no abraço que o outro está precisando, o filme retrata. Apesar de não ter o final esperado para as pessoas que o assiste.

Em relação a atuação a que mais surpreendeu foi a da atriz que interpreta Emily, que soube viver o personagem por inteiro sendo ela uma criança, a imagem e a resolução e cor do filme, assim como também o cenário ajudou para que a história fosse contada de uma forma que fosse entendida como um drama.

O filme “O presente” apesar de contar uma história interessante eu o classificaria como um filme razoável.

Aluno 10 – Produção 1

Crítica

O Presente

Por: Xxxxxx Xxxxxx

O filme O Presente fala sobre um jovem Jason ela tinha acabado de perder o avô bilionário que sempre odiou e estava certo de que não herdaria nada. Mas se enganou: “Red Stevens” deixou 12 tarefas para Jason, ao fim das quais seria avaliado e se merecer teria direito ao presente. Uma de suas tarefas foi ter que arrumar um amigo. No parque onde ele dormia conheceu Emily, uma menina que tinha mente como se fosse adulta. Ela tinha uma doença, leucemia.

Jason se apaixonou pela mãe de Emily, Alexia e os dois tiveram um romance. A doença de Emily foi se agravando, Jason e Alexia estavam em um projeto em que Jason ia fazer um hospital. Quando o celular de Alexia toca e ela sair correndo quando Alexia chega no hospital aonde a filha dela estava. Emily morreu e o hospital que Jason estava fazendo em homenagem a “Emily”.

Aluno 10 – Produção 2

O Presente

Por: Crislayne Souza

O Filme O Presente fala sobre um jovem chamado Jason ele tinha acabado de peder o avô bilionário que sempre odiou e estava certo de que não herdaria nada. Mas se enganou: “Red” Stevens deixou 12 tarefas para Jason, ao fim das quais seria avaliado e, se merecesse, teria direito ao presente.

Uma de suas tarefas foi ter que conseguir uma amigo e ele conheci a pequena Emily que é portadora de câncer, ela já tinha uma larga experiência de vida, e marca a vida de Jason para sempre.

Durante todo filme Jason cumpre as tarefas deixadas pelo seu avô e em cada tarefa ele aprendeu algo novo especialmente que dinheiro não é tudo

Esse filme é ótimo. Ele nos faz refleti sobre o valor da vida do trabalho, da amizade entre tantas outras lições.

Todos o jovem deveria assistir esse filme não só pela história mais pela atuação dos atores, pela ótima trilha sonora e pelas risadas que as falas de Emily conseguem tirar do público.

ANEXOS

ANEXO A – Crítica 1: O Auto da Compadecida

**O Auto da Compadecida¹⁶**

10/09/2000

30/11/2002

Sobre o autor da crítica:

Pablo Villça, 18 de setembro de 1974, é um crítico cinematográfico brasileiro. É editor do site Cinema em Cena, que criou em 1997, o mais antigo site de cinema no Brasil. Trabalha analisando filmes desde 1994 e colaborou em periódicos nacionais como MovieStar, Sci-Fi News, Sci-Fi Cinema, Replicante e SET. Também é professor de Linguagem e Crítica Cinematográficas.

Dirigido por Guel Arraes. Com: Mattheus Nachtergaele, Selton Mello, Rogério Cardoso, Lima Duarte, Diogo Vilela, Denise Fraga, Paulo Goulart, Luis Mello, Marco Nanini, Maurício Gonçalves e Fernanda Montenegro.

Sempre fui fascinado por *O Auto da Compadecida*, um dos mais brilhantes textos já produzidos por um autor brasileiro. Minto: um dos mais brilhantes textos já produzidos, e ponto. Na verdade, tenho a mais absoluta convicção de que, se tivesse sido escrito por um dramaturgo de língua inglesa, este auto logo se tornaria uma das narrativas mais encenadas (e filmadas) da história. Infelizmente, o preconceito e a limitação imposta por obras produzidas em português são grandes. Se não fosse assim, Suassuna seria nosso Shakespeare - e *O Auto da Compadecida*, seu *Romeu e Julieta* (apesar do tom farsesco ser mais facilmente comparável a *Sonhos de uma Noite de Verão*).

A trama gira em torno de uma dupla de pobre-coitados, João Grilo e Chicó, que é obrigada a fazer de tudo para conseguir ganhar seu sustento. Para sorte de Chicó, Grilo é um sertanejo extremamente inteligente (pelo menos, no que diz respeito a conseguir o que precisa) e possuidor de uma presença de espírito inigualável. Para sorte de

Grilo, Chicó é um sertanejo ingênuo, mas confiante - e o mais importante: está sempre disposto (mesmo sob protestos) a participar dos esquemas mirabolantes armados pelo amigo. A verdade é que não há praticamente nenhum objetivo que esteja fora do alcance de João Grilo: de padre a major, ele é capaz de enganar qualquer um.

Assim, quando o Padeiro da pequena cidade de Taperoá resolve contratar '**dois ajudantes pelo preço de um**', Grilo não leva muito tempo para convencê-lo a contratar '**quatro pelo preço de dois**'. Pouco tempo depois, é a vez do Padre ser enganado: agora, o maniqueísta nordestino arranja uma forma de levá-lo a benzer a cachorrinha de sua patroa - e até mesmo a enterrá-la 'em latim'. No entanto, as coisas começam a se complicar um pouco mais quando João Grilo resolve arrumar uma maneira de levar o

¹⁶Disponível em: <<http://www.cinemaemcena.com.br/Critica/Filme/7066/o-auto-da-compadecisa>>. Acesso em: 20 jun.2015.

amigo Chicó a se casar com a bela Rosinha, filha de um autoritário e violento Major. Some-se, a isso, um iminente ataque de cangaceiros, e o cenário está montado.

O texto de Ariano Suassuna atinge tantos níveis de interpretação que torna-se verdadeiramente impossível cobrir todas as nuances de sua obra em um único artigo. O grupo de personagens criado por ele não é apenas maravilhosamente divertido; é, também, hábil ao representar praticamente todos os principais grupos sociais de um país notório por suas contradições neste âmbito: temos a pequena burguesia (o Padeiro e sua esposa; o clero (Padre João e Bispo; o poder político (o Major; e, é claro, a população predominantemente pobre e servil (João Grilo e Chicó). *O Auto da Compadecida* não é, portanto, apenas uma farsa divertida, mas um grande retrato crítico de nossa sociedade e das hipócritas relações estabelecidas entre seus membros (onde há uma grande diferença entre benzer a cachorrinha de um padeiro e a de um major, por exemplo).

Felizmente, a adaptação escrita por Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão é hábil ao captar a `alma` da peça de Suassuna - e mesmo os cortes feitos na trama (senti falta do gato que descomia moedas) são corretos e não comprometem o espetáculo. É claro que, sendo montado a partir de uma versão produzida para a televisão, o filme ocasionalmente demonstra sua origem na falta de enquadramentos interessantes (boa parte do segundo ato se resume a planos e contra-planos), mas a história flui de maneira tão gostosa que isso se torna um mero peca-dilho.

Mattheus Nachtergaele e Selton Mello, como João Grilo e Chicó, estabelecem uma química irresistível, que nada deixa a dever às grandes duplas cômicas do cinema, como Stan Laurel e Oliver Hardy ou Oscarito e Grande Otelo. As composições individuais de Nachtergaele e Mello, aliás, são formidáveis: enquanto este último cria um tipo de fala mansa, quase preguiçosa, o primeiro nos oferece um Grilo de olhos vinhos e ar de tonto (algo que realça ainda mais a inteligência do personagem ao torná-lo aparentemente `inofensivo`). Marco Nanini, por sua vez, desaparece sob a pele do violento cangaceiro Severino de Aracaju, numa grande composição. Na verdade, sou obrigado a ressaltar a homogeneidade do elenco, já que todos têm a oportunidade de se destacar em algum momento da trama (o capanga vivido por Enrique Diaz é um bom exemplo).

Infelizmente, a produção foi negligente ao se esquecer de que alguns defeitos menores, invisíveis na pequena tela de televisão, são escancarados na imensa tela do cinema. Assim, a maquiagem do Diabo interpretado por Luis Mello, aceitável para uma série de TV, causa má impressão na versão cinematográfica - e sua voz `distorcida`, idem. Para sorte de Arraes, no entanto, tais equívocos, que provocariam constrangimento em outras obras, acabam sendo absorvidos pelo tom teatral do texto de Suassuna - o que evita o vexame. Mais difícil de perdoar são os enquadramentos falhos, que acabam cortando a cabeça dos atores em várias cenas.

Seja como for, é realmente uma pena que *O Auto da Compadecida* não possa representar o Brasil no Oscar 2001, já que a Academia proíbe a inscrição de filmes que tenham sido exibidos na televisão antes de chegarem aos cinemas. De todo modo, creio que estaremos muito bem representados com ***Eu, Tu, Eles*** - mas devo confessar que, no fundo, eu gostaria de ver a colossal obra de Ariano Suassuna encantando americanos e ingleses e mostrando a estes que nosso país também tem seu Shakespeare.

1o. de Outubro de 2000

ANEXO B – Crítica 2: Corações de Ferro

**Crítica | Corações de Ferro¹⁷**

Publicado em 04/02/2015 por **Raphael Camacho**

A bravura não está no lutar uma guerra, está no significado da defesa da palavra honra. O novo filme de guerra protagonizado por **Brad Pitt**, **Corações de Ferro**, é um trabalho que se justifica e tem seu máximo valor nas ótimas atuações que vemos em meio a um caos de cenas sangrentas que já vimos em diversos outros filmes do gênero. Escrito e dirigido pelo cineasta **David Ayer**, o longa metragem busca ser diferente de outros trabalhos que exploram a grande guerra mundial mas acaba sendo mais do mesmo.

Na trama, conhecemos o grupo de batalha liderado pelo sargento Don Collier (Pitt). Nesse grupo, estão o religioso Bible (**Shia Lebouf**), o esquentadinho Grady Travis (Jon Bernthal), o inteligente Gordo (Michael Peña). Já perto do fim da batalha mais sangrenta que a humanidade já viu, o pequeno batalhão é chamado para invadir cidades alemãs que ainda não haviam se rendido, ao mesmo tempo e para ajudar

¹⁷ Disponível em: <<http://cinepop.com.br/critica-coracoes-de-ferro-84964>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

nesse objetivo, ganham o 'reforço' do datilógrafo Normam (**Logan Lerman**) que acaba sendo introduzido aos horrores da guerra pelo enfurecido líder do grupo.

Corações de Ferro é um **filme** atípico de guerra, não empolga pela história, resolve focar nas trincheiras sangrentas mas convence um pouco o público por suas atuações. Os personagens recebem uma entrega invejável de seus respectivos intérpretes, transformando pequenas e curtas sequências dentro de um tanque em diálogos intensos e provocantes. Basicamente: os atores levam o **filme** nas costas.

Fora as boas atuações, muito pouco é visto para deixar o espectador grudado com os olhos na tela. É mais fácil o público ser acordado a cada momento de sono pelo som alto da granada que estoura em muitos momentos. As cenas de guerra, os sofrimentos, as dúvidas, as incertezas, os atos de bravura, o herói, o definir o conceito de amizade e honra, são elementos que não são inovadores. Parece que estamos vendo fragmentos de vários outros filmes. Muito pouco para "**Fury**" (o nome original deste trabalho, ser posto em debate em uma rodinha cinéfila.

ANEXO C – Crítica 3: Para Sempre Alice



Crítica | Para Sempre Alice¹⁸

Publicado em 11/03/2015 por Raphael Camacho

E se todas as lembranças de nossas vidas simplesmente sumissem ou nunca mais conseguíssemos lembrá-las mais? Para falar sobre o terrível Mal de Alzheimer nas telonas, os diretores **Richard Glatzer** e **Wash Westmoreland** criam uma história forte, convincente e comovente que envolve problemas existenciais de uma impactante mulher. **Para Sempre Alice** é muito mais que um drama tocante, é uma lição de vida onde o público presencia uma das grandes atrizes em atividade no auge do seu talento.

Na trama, conhecemos Alice (**Julianne Moore**), uma conceituada professora e autora de livros que se encontra em uma fase conturbada de sua vida ao ser diagnosticada com Mal de Alzheimer aos 50 anos. Tentando não enlouquecer e espantando a tristeza, encontra um desafogo para suas dores na tentativa de reaproximação com sua filha mais nova, com quem sempre teve muitos problemas e discussões.

O roteiro, que é baseado na obra de **Lisa Genova**, aborda a vida da protagonista no trabalho e na família, antes e depois de ser diagnosticada com a doença. No campo familiar, as relações passam a ser mais melancólicas, frias e distantes. Vemos uma protagonista que se desmonta no campo emocional com tanta verdade que somente uma atriz do nível de **Julianne Moore** para conseguir tal

¹⁸ Disponível em: <<http://cinpop.com.br/critica-para-sempre-alice-85839>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

feito. Não tenham dúvidas, é uma das grandes interpretações femininas do ano, que deu a Moore seu merecido Oscar.

A protagonista é levada a um recomeço distante, se encontra aprendendo a arte do reaprender todos os dias. Toda a vida acumulando memórias, como conheceu seu marido, quando segurou pela primeira vez seus filhos, tudo isso sendo retirado de maneira cruel. Esse trabalho não deixa de levantar uma bandeira importante sobre a doença que sofre a personagem principal. Assim como o filme de estreia da **Sarah Polley** como diretora (**Longe Dela**), esse belo projeto mostra a dura realidade de quem possui Alzheimer.

Com **Alec Baldwin** (que também tem uma ótima atuação, preenchendo a telona de emoção), **Kristen Stewart** e **Kate Bosworth** no elenco, **Para Sempre Alice** nos dá a oportunidade de conferir mais um espetáculo em cena de **Julianne Moore**. Ela vale o ingresso.

ANEXO D – Crítica 4: Divertida Mente

Divertida Mente | Crítica¹⁹

by Jefferson Navarim on 19/06/2015



Eu não acho que a **Pixar** tenha lançado um filme original tão bom quanto **Divertida Mente** desde 2008, sete anos atrás com *Wall-E*. Não que o estúdio não tenha lançado filmes bons desde então, *Toy Story 3* discutivelmente é o melhor deles é mais recente, mas é uma sequência, já **Divertida Mente**, ou *Inside Out* no original é uma verdadeira explosão de criatividade e inventividade tanta na criação do mundo quanto na forma como o desenho trabalha suas ideias e é completamente novo, indo contra aquela falácia de que não há mais boas coisas originais no cinema e que tudo é sequência.

De todos os filmes da **Pixar** que tem essa brilhante dupla facetagem de ser igualmente adulto e infantil, esse é provavelmente o que tem mais coisas para adultos escondidas no subtexto. Um exemplo disso é que já no início do filme nós vemos uma rápida explicação de como funciona a mente humana naquele universo, transformando conceitos psicológicos em formas visuais e desde desses primeiros minutos com o nascimento de Riley nós já conseguimos extrapolar como funciona aquele conceito para outras pessoas.

Como seria a mente de alguém com depressão? De alguém com esquizofrenia? De alguém com Alzheimer? São dúvidas que com um pouco de imaginação você consegue responder usando as ferramentas que o próprio filme te dá. Inclusive esse longa tem algumas breves, mas assustadoras passagens para quem está ligado nesses pequenos detalhes que quase insinua que aquela menina poderia ter uma ou mais dessas doenças se não fosse graças aos eventos do filme.

A ideia de que cada pessoa tem 5 sentimentos trabalhando para controlar suas ações é interessante, *Alegria* e *Tristeza*, as duas protagonistas acabam ganhando mais destaque do que *Nojo*, *Medo* e *Raiva*, apesar de que em certo momento esses três juntos têm até bastante coisa a fazer, mas não tanto individualmente.

Como era de se esperar numa criança, o sentimento líder é a *Alegria* e a vasta maioria das suas memórias são douradas, cor da felicidade, mas isso fica limitado a nossa protagonista, já que nos adultos ou eles aparentam não ter líder ou o líder é outro, como no caso da mãe de Riley, a líder é a *Tristeza*, embora ela nunca se demonstre triste, apenas ponderada. Mas justamente pela líder da mente de Riley ser a *Alegria*, o conflito do filme começa já que a *Alegria* quer evitar a *Tristeza* como se ela fosse algo completamente ruim, mas sem entender que esse sentimento também é parte da vida de qualquer pessoa madura e a Riley está justamente amadurecendo.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.overtice.com.br/divertida-mente-critica/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Alegria é interpretada muito bem no original por **Amy Poehler**, mas como você provavelmente não vai encontrar esse filme legendado por aqui, vale dizer que a personagem também ganhou uma dublagem interessante no Brasil por conta de *Miá Mello*, que talvez seja o único destaque da dublagem brazuca. Mas voltando a personagem, ela é o exemplo de personagem feminina forte que a **Pixar** vem tentando construir desde *Valente*, que particularmente eu acho um péssimo filme. A própria Riley, uma menina de 11 anos que já é independente e é uma jogadora de hóquei também não fica atrás nesse quesito, apesar de que qualquer humano no filme fique meio limitado a ser um robô controlado por suas emoções.

Pete Docter acertou mais uma vez em cheio ao criar sua nova obra da **Pixar** e dessa vez ele conseguiu dar um ritmo ainda melhor do que o de **Up**, sempre tendo algo agitado e ao mesmo tempo emocional acontecendo no meio daquela explosão de cores. As cenas que envolvem o ex-amigo imaginário de Riley mostram isso perfeitamente, desde quando ele aparece de forma agitada e hilária como todo o resto do filme, até a forma como ele sai da história para ela voltar ao seu estado normal numa cena empolgante e emocional. Sua direção ainda é delicada para mostrar certas coisas na vida e na mente da menina sem precisar explicitar isso com diálogos, as mudanças de maturidade dela são perceptíveis através do visual do filme, quando ela entra na adolescência, por exemplo, nós vemos que seu painel de controle aumentou e ganhou mais botões para os sentimentos trabalharem, inclusive ganhou um com “todos os palavrões disponíveis” o que deixa o *Raiva* particularmente empolgado e faz todos caírem na gargalhada.

Divertida Mente é um espetáculo visual e emocional que vai agradar qualquer criança e eu arrisco a dizer que qualquer adulto também e para quem é fã de testemunhar obras inventivas e criativas que conseguem criar mundos fictícios funcionais e bem feitos, esse filme é o filme que você estava procurando nos cinemas. E pensar que estamos na metade de 2015 e se não fosse unicamente por *Mad Max: Estrada da Fúria*, o melhor filme lançado no ano teria sido uma animação, o que me faz lembrar da época de ouro da **Pixar**, que esse filme facilmente trouxe de volta e com toda força.

ANEXO E – Crítica 5: O Grande Hotel Budapeste



Veja o que esperar das novidades nas telonas e estreias com os comentários da nossa equipe especializada.

O GRANDE HOTEL BUDAPESTE²⁰

(THE GRAND BUDAPEST HOTEL, 2014)



02/07/2014 21h44

por Roberto Guerra

Ficha do Filme Trailer

Wes Anderson (de [Moonrise Kingdom](#) e [Os Excêntricos Tenenbaums](#)) é certamente um dos diretores e roteiristas mais originais da cena atual. Seu cinema é inconfundível, expressivo e carregado de uma visão artística que o distancia da mesmice, proporcionando ao espectador, quase que invariavelmente, uma experiência recompensadora. Assim é **Grande Hotel Budapeste**: cinema inspirado para se curtir de mente aberta.

A produção é ambientada na fictícia República de Zubrowka, na Europa da década de 30, e narra as aventuras do concierge Gustave H. (Ralph Fiennes) e de Zero Moustafa (Tony Revolori, jovem, e F. Murray Abraham, adulto), mensageiro que se torna seu inseparável amigo. Os dois trabalham no hotel que dá título ao filme numa região alpina do Leste Europeu. Excêntrico, amante de poesia, perfumes e senhoras mais velhas, o gerente se vê vítima de uma conspiração quando sua adorada Madame D (Tilda Swinton, envelhecida com maquiagem) é encontrada morta.

A produção foi livremente inspirada na obra do austríaco Stefan Zweig, que se exilou no Brasil no século passado e cometeu suicídio em Petrópolis em 1942. Nas mãos de Anderson, o material vira um filme espirituoso e bem conduzido, ratificando o talento e estilo único do cineasta. Trabalho que carrega o contumaz acabamento visual, a paleta de cores marcante, os característicos *travellings* e a insuspeita habilidade de Anderson em explorar personagens, mesmo os que estão de

²⁰ Disponível em: <<http://www.cineclick.com.br/criticas/the-grand-budapest-hotel>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

passagem – o longa tem participações especiais de Tom Wilkinson, Bill Murray, Harvey Keitel, Owen Wilson, Willem Dafoe, entre outros.

Esta talvez seja a grande habilidade do diretor, trabalhar com maestria elementos visuais diferentes, personagens diversos, gêneros variados (o filme mescla comédia, suspense, romance, ação e drama) sem nunca se perder. Sente-se **O Grande Hotel Budapeste** do começo ao fim como um todo homogêneo. E é preciso muita habilidade e confiança para levar adiante um filme ambicioso como esse sem que, em nenhum momento, o fantasioso mundo apresentado soe forçado.

ANEXO F – Crítica 6: Na Idade da Inocência

Crítica | Na Idade da Inocência²¹

Por *Guilherme Coral* em fevereiro 19, 2015 @*planocritico*



Avaliação ★★★★★

Abordando mais uma vez uma de suas temáticas de maior interesse – como já fizera em obras como *Os Incompreendidos* e *O Garoto Selvagem*, François Truffaut nos traz mais um longa-metragem sobre a infância. *Na Idade da Inocência*, contudo, se diferencia de tais propostas anteriores do realizador ao nos trazer uma linguagem quase que documental, não abordando uma excentricidade como no caso de *O Garoto Selvagem*, mas nos trazendo um olhar íntimo sobre as crianças em seu lugar comum.

O filme não conta exatamente com um protagonista, ao invés disso foca em um grupo de jovens da cidade de Thiers, nos oferecendo breves olhares sobre situações dentro da vida de cada um, desde a sala de aula até situações de perigo e até mesmo relances de peripécias pelo amor. Com um foco oscilante entre os diferentes personagens, Truffaut consegue prender nossa atenção seja pelo humor ou a tensão, que se destaca pelo naturalismo de cada cena. Em ponto algum da narrativa conseguimos nos convencer que ali vemos atores e não apenas crianças, de fato, vivendo suas vidas, fruto, é claro, da direção precisa de François.

O diretor, porém, não deseja nos fixar no lugar comum e dispensa o olhar fantasioso sobre a infância, que torna cada um dos indivíduos pináculos da inocência – ao contrário do que o título sugere enxergamos na obra um retrato verídico de pequenos seres

²¹ Disponível em: <<http://www.planocritico.com/critica-na-idade-da-inocencia/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

humanos, com sonhos, objetivos próprios – trata-se da área cinzenta que a psique humana se encontra e não da hipocrisia comumente vista onde a criança é tida como boa por excelência. Chega a ser assustador como diversas delas parecem como pequenos adultos. Para isso, a direção de fotografia de Pierre-William Glenn, que acompanhara o diretor em obras como o inesquecível *A Noite Americana*, preza por uma linguagem mais clássica, utilizando apenas alguns poucos movimentos de câmera e enquadramentos que não fogem do comum.

Despindo-se desse maniqueísmo e nos colocando como praticamente um interlocutor silencioso dentro da narrativa, o filme, através da montagem de Yann Dedet, utiliza alguns planos estáticos acompanhados por uma música de caráter mais alegre para nos situar dentro das inúmeras transições entre personagens, sem, assim, causar uma maior confusão no espectador. Essa medida, contudo, acaba prejudicando o ritmo da obra, que já anda em um terreno acidentado devido a ausência quase que completa de uma linearidade. Aos poucos o espectador deve se forçar a continuar assistindo, se prendendo nos inúmeros elementos positivos – já citados – que sofrem abalos pela fluidez prejudicada do longa.

Felizmente, mesmo com tal percalço, *Na Idade da Inocência* consegue marcar seu espectador, oferecendo um olhar pouco visto sobre a infância. Truffaut mais uma vez se prova como um exímio diretor, transformando o que vemos em tela na mais pura realidade. Está longe de ser melhor do diretor, mas certamente vale a experiência.

Na Idade da Inocência (L'argent de poche – França, 1976) Direção:

François Truffaut

Roteiro: François Truffaut, Suzanne Schiffman

Elenco: Georges Desmouceaux, Philippe Goldmann, Nicole Félix, Tania Torrens, René Barnerias, Chantal Mercier

Duração: 104 min.

ANEXO G – Termo de Autorização 1

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa:

O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA RESENHA CRÍTICA DE FILME

Eu, **Sueli Meira Liebig**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG _____ e CPF: _____ comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 09 de março de 2015

Assinatura do (a) Pesquisador responsável

ANEXO H – Termo de Autorização 2

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:****O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA RESENHA CRÍTICA DE FILME**

Eu, **Sueli Meira Liebig**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG _____ declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 09 de maio de 2015

Pesquisador Responsável
Orientador

Orientando

ANEXO I – Termo de Autorização 3

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA RESENHA CRÍTICA DE FILME.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de textos.
- Ao voluntário só caberá a autorização para **participar das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **98770-5542**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, como pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, 09 de maio de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

ANEXO J – Termo de Autorização 4



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(menores de 18 anos)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de ____ anos na Pesquisa **O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA RESENHA CRÍTICA DE FILME.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que participe das ações pedagógicas previstas no projeto e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **987705542**
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, 9 de maio 2015

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do responsável pelo Participante

ANEXO K – Termo de Autorização 5

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA CAMPINA GRANDE
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL ROBERTO SIMONSEN

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **O ENSINO-APRENDIZADO DO ATO DE ARGUMENTAR NA RESENHA CRÍTICA DE FILME** desenvolvido pela aluna **ADJANÍ PORCINO DOS SANTOS** do Curso de **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**, da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA**, sob a orientação da professora **SUELI MEIRA LIEBIG**.

Campina Grande, 09 de maio de 2015