



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FLÁVIO LUIS FREIRE RODRIGUES

**O GÊNERO DISCURSIVO RESENHA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA**

Londrina
2010

FLÁVIO LUIS FREIRE RODRIGUES

**O GÊNERO DISCURSIVO RESENHA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina
2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R696g Rodrigues, Flávio Luis Freire.

O gênero discursivo resenha : uma proposta de intervenção em sala de aula / Flávio Luis Freire Rodrigues. - Londrina, 2010.
13 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros discursivos - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

FLÁVIO LUIS FREIRE RODRIGUES

**O GÊNERO DISCURSIVO RESENHA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto
Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-
Hübes
Universidade Centro Oeste - UNIOESTE

Prof. Dr. Luiz Carlos Fernandes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de agosto de 2010.

Dedico este trabalho a meus queridos irmãos Alessandra, Romão, Rodrigo e Igor e aos sobrinhos Gabriel, Felipe, Lucas, Tarsila e Leonardo, que pacientemente esperaram.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta tese, resta-nos registrar os nossos sinceros agradecimentos àqueles que de várias formas contribuíram para que se tornasse realidade.

À minha querida orientadora Professora Doutora Alba Maria Perfeito, por toda a dedicação, compreensão e amizade demonstradas, pelos desafios e estímulo sempre presentes à medida que caminhávamos para a conclusão deste trabalho.

Aos sujeitos imprescindíveis para a pesquisa: à professora regente e aos alunos do primeiro ano matutino da Escola Estadual Benedita Rosa Rezende e, claro, às duas estagiárias da UNOPAR, Érika e Karina. Todos foram pares que acolheram a proposta de trabalho e permitiram a conclusão dele, e mais que isso, aprendizagem.

Apraz-me agradecer também aos colegas professores da UNOPAR, pela motivação nos momentos de desânimo, além do apoio e amizade demonstrados.

Por fim, mas não com menor importância, agradeço aos meus pais (meu pai, *in memoriam*).

A todos o meu profundo agradecimento.

RODRIGUES, Flávio Luis Freire. **O Gênero Discursivo Resenha: uma Proposta de Intervenção em Sala de Aula.** 2010. 214 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Com o avanço das pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos e subseqüentes propostas voltadas à sala de aula, faz-se necessário a investigação do maior número de gêneros que circulam em nossa sociedade atual. Partindo do contexto histórico da tradição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tenta-se explicar os mecanismos que permitiram criar o ambiente em que a discussão e proposta dos gêneros se instala aqui. Como todo fenômeno linguístico se altera, a resenha mudou de caráter e de formato. Isso é mostrado no levantamento histórico e na conceituação do que seja resenha. A partir da investigação dessas definições sobre resenha, buscou-se uma que contemplasse o viés discursivo e a ótica da Linguística Aplicada, balizas do projeto em tela. Com base nessas premissas, criou-se uma elaboração didática para o trabalho com resenha em sala de aula de ensino médio de uma escola pública de Londrina, que contemplasse leitura, análise linguística e produção de texto, aplicada por alunos do curso de Letras da Universidade Norte do Paraná. Partindo da perspectiva dos gêneros discursivos como aquele que toma o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de significação e ensino, todo gênero tem características próprias: a) contexto de produção; b) conteúdo temático; c) estrutura composicional; d) marcas linguístico-enunciativas. Definidas as questões teóricas, desenvolveu-se a elaboração didática e propôs-se sua aplicação, registrada em diários e nas produções textuais dos alunos, o que permite uma análise dos procedimentos didáticos e interativos; com a mesma finalidade, também foram feitas entrevistas com alunos e com a professora regente. Esta pesquisa desenvolveu-se sobre a base teórica de Bakhtin (1981, 1992, 2003) e seus desdobramentos. A construção didática adotada neste projeto provem de Rodrigues (2008). Na conceituação de resenha, a maior parte da discussão baseou-se em Melo (2003), proveniente do jornalismo, mas houve, também, contribuição de Machado (2004), da linguística. No capítulo que discute o uso do filme em sala de aula, contribuíram muito Vanoye e Gliot-Lété (2008), além de outros pesquisadores da área de cinema. Moita-Lopes (1996) fundamenta a base do capítulo de linguística aplicada, ao lado de Leffa. Na metodologia, a pesquisa qualitativa de base etnográfica se sustenta sobre André (1995) e a proposta de triangulação de dados advém de Duarte. O curta-metragem Ilha das Flores, de Jorge Furtado foi o escolhido para ser o texto a ser resenhado pelos alunos. Junto com a habilidade textual de produção de resenhas, esperava-se que fosse possível desenvolver ainda mais o espírito crítico, investigativo e analítico dos alunos, necessários tanto à produção de uma resenha, bem como para a leitura dos mais diversos textos que permeiam a sociedade.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Resenha. Produção de textos. Ensino de língua portuguesa.

RODRIGUES, Flávio Luis Freire. **The discourse genre review: a proposal for intervention in the classroom.** 2010. 214 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

With the advancement of researches on text/discourse genres and subsequent classroom-oriented proposals, it was necessary the investigation of the greatest number of genres that circulate in our society today. Based on the historical context of the tradition of the teaching of Portuguese in Brazil, it attempts to explain the mechanisms that enabled to create the environment in which the discussion and proposal of the genres is installed here. As any linguistic phenomenon changes, the review changed character and format. This is shown in the historical study and conceptualization of what a review is. From the investigation on these definitions about review, it sought one that included the discursive bias and the Applied Linguistics view, marks of the project on screen. Based on these premises, it was created a didactic elaboration to work with review in the classroom of high school students of a public school in Londrina, contemplating reading, linguistic analysis and text production, applied by students of the Language Course from Universidade Norte do Paraná. From the perspective of discourse genres as the one that takes the genre as a teaching object and the text as a unit of meaning and teaching, every genre has its own characteristics: a) context of production, b) thematic content, c) compositional structure, d) linguistic-enunciative marks. Laid the theoretical issues, the didactic elaboration was developed and its application was proposed, recorded in diaries and in the textual productions of the students, which allows an analysis of didactic and interactive procedures; with the same purpose, interviews were also conducted with the students and with the classroom teacher. This research was developed on the theoretical basis of Bakhtin (1981, 1992, 2003) and its progression. The didactic construction adopted in this project stems from Rodriguez (2008). In the concept of review, most of the discussion was based on Melo (2003), from journalism, but there was also a contribution of Machado (2004), from linguistics. In the chapter that discusses the use of film in the classroom, Vanoye and Gliot-Lete (2008) have much contributed, as well as other researchers in the field of cinema. Moita-Lopes (1996) state the basis for the chapter of applied linguistics, alongside Leffa. In the methodology, qualitative research of ethnographic basis is supported on Andrew (1995) and the proposed triangulation of data comes from Duarte. The short film *Island of Flowers*, by Jorge Furtado was chosen to be the text to be reviewed by the students. Along with the textual ability to produce reviews, it was expected to be possible to develop further more in the students the critical, investigative and analytical thinking, necessary for the production of a review as well as for the reading of diverse texts that permeate society.

Keywords: Discourse genre. Review. Text production. Teaching of portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Triangulação de dados	94
Figura 2 – Esquema da elaboração didática de Rodrigues	50
Quadro 1 – Proposta de Gasparin.....	49
Quadro 2 – Descrição esquemática da organização em resenhas acadêmicas	67
Quadro 3 – Situação de produção textual	107
Quadro 4 – Ficha de auto-avaliação para resenha.....	115
Quadro 5 – Quadro comparativo entre resenha dada e resenha produzida por aluno	154
Quadro 6 – Comparação entre as orações da resenha dada e resenha produzida por aluno.....	152
Quadro 7 – Crítica observada e registrada pelos alunos.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PSS	Processo de Seleção Simplificado
UOL	site Universo On-Line
FNAC	Livraria e loja varejista (Fédération Nationale d'Achats des Cadres)
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
EE	estagiárias
AA	alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UM TRABALHO DE LINGUÍSTICA APLICADA	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, UMA HISTÓRIA DE TRADIÇÃO E RUPTURAS	21
2 GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS?	26
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS?.....	26
2.2 CONCEITO DE GÊNERO.....	33
2.3 PAPEL E IMPORTÂNCIA DO GÊNERO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
2.4 EVOLUÇÃO DOS GÊNEROS: O EFEITO PIGMALEÃO	38
2.5 AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS E AS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS	45
3 O CONTORNO ATUAL DA RESENHA	57
3.1 RESENHA: O QUE ERA, O QUE É, O QUE SERÁ.....	57
3.1.1 TEMA OU CONTEÚDO TEMÁTICO	63
3.1.2 CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL.....	65
3.1.3 ESTILO OU MARCAS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVAS.....	68
3.1.4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO	70
4 O FILME EM SALA DE AULA E AS FLORES EM ILHA DAS FLORES	74
4.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO EM ILHA DAS FLORES: O CONTEÚDO TEMÁTICO ...	80
5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO, LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS	84
5.1 AS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA	87
5.2 PERFIL DA TURMA.....	97
5.3 DESCRIÇÃO DO PERCURSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	98
6 ANÁLISE DE DADOS	116
6.1 AS OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO	116
6.2 AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	125

6.3 As Entrevistas.....	153
6.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	175
ANEXOS	185
ANEXO A – Transcrição da entrevista com os alunos	186
ANEXO B – Transcrição da entrevista com a professora.....	188
ANEXO C – Transcrição das observações das aulas	193
ANEXO D – Apostila de textos e atividades do projeto	202

INTRODUÇÃO: UM TRABALHO DE LINGUÍSTICA APLICADA

OUTRA MARGEM

E com um búzio nos olhos claros
 Vinham do cais, da outra margem
 Vinham do campo e da cidade
 Qual a canção? Qual a viagem?
 Vinham p'rá escola. Que desejavam?
 De face suja, iluminada? Traziam sonhos e pesadelos.
 Eram a noite e a madrugada.
 Vinham sozinhos com o seu destino.
 Ali chegavam. Ali estavam.
 Eram já velhos? Eram meninos?
 Vinham p'rá escola. O que esperavam?
 Vinham de longe. Vinham sozinhos.
 Lá da planície. Lá da cidade.
 Das casas pobres. Dos bairros tristes.
 Vinham p'rá escola: a novidade.
 E com uma estrela na mão direita
 E os olhos grandes e voz macia
 Ali chegaram para aprender
 O sonho a vida a poesia.

Maria Rosa Colaço

Teoria significa ir além do que parece ser, além da superfície dos fenômenos. Perceber pelos olhos atentos do investigador, a relação entre o real material e o real simbólico. A teoria é a pauta que conduz o som da prática, é a batuta que constrói técnicas capazes de fazer com que homens e mulheres compreendam melhor a natureza e a si mesmos, hoje e ontem. Aceitar a teoria implica aceitar um caminho de riscos, sem garantia de sucesso. Esse caminho permite o avanço do conhecimento humano. O mesmo procedimento se dá em todas as áreas do saber, porém, nas ciências humanas, o resultado das teorias não é mensurável facilmente como nas outras ciências produtoras de mercadorias e serviços geradores de lucros visíveis. No presente caso, o produto é a visão crítica

dos problemas que podem ou não resultar em uma apropriação mais humanizada e humanizadora dos bens humanos.

A verdadeira ciência não se conduz em linha, visto que os erros fazem parte da trilha a ser seguida, aliás, a própria noção de verdade é relativa ao momento vivido e sujeita a revisões. Os caminhos em busca do conhecimento são desenhados diferentemente a partir dos objetos escolhidos, dos sujeitos envolvidos e pelas especificidades das metodologias utilizadas. Se a ciência é construída em liberdade e para a liberdade do ser humano, as diferentes interpretações validam-se como meios de se alcançar soluções.

Por isso, a necessidade do trabalho conjunto, de tecer a várias mãos, com várias vozes, na tentativa de experimentar e transformar a teoria em algo mais sólido. No momento atual, em que impera a facilidade de troca de informações e experiências, entender o que se passa ao nosso redor é um imperativo ético.

Mesmo com possibilidade de acesso a tanta informação, parece que a escola ainda não consegue abrir canais de comunicação para conseguir ouvir e se fazer ouvir. Colaço, no poema citado, declara que o aluno vem para a escola esperando a novidade, com a ânsia de aprender "o sonho, a vida, a poesia". Muitas vezes, a escola não consegue estar à altura do desejo do aluno. Não que ela tenha que estar, não é esta sua função; ao contrário, ela o sufoca. Ao invés de aproximar as duas margens - teoria e prática -, criando pontes, constrói muros e barricadas. Nesse sentido, a pesquisa em foco tenta contribuir para a aproximação da sala de aula de Língua Portuguesa à vida do aluno, sem ser apenas mais "um tijolo no muro", como canta Pink Floyd.

Como professor de Língua Portuguesa, nossa preocupação sempre esteve voltada a entender a relação aluno-escola-língua, principalmente no tocante à produção de textos, a nosso ver, fulcro principal do estudo da língua. Em nossa dissertação de mestrado, "A (in)constituição do sujeito pela escola", investigamos como a escola tenta impor seu discurso ao aluno e como discursivamente o aluno busca frestas pelas quais pode se fazer autor. Agora, como supervisor de estágio de Língua Portuguesa, nossa preocupação se volta para compreender como a proposta de gêneros discursivos pode ser efetiva em sala de aula. Para isso, escolhemos o gênero resenha para concretizar nossa pesquisa.

Como envolve resenha, é necessário, a esta pesquisa, construir pontes entre os vários autores que discutem resenha e, é claro, gênero do discurso,

baliza do trabalho. Inicialmente, gostaríamos de justificar nossa opção pelo trabalho com resenha. Em uma nota de rodapé, Matêncio (2006, p. 98) argumenta:

em se tratando da produção de resumos, resenhas, artigos ou relatórios, muitas são as obras de normalização - que cuidam, por exemplo, da citação, da referenciação bibliográfica ou da configuração global dos textos -, mas poucos os estudos que focalizam aspectos científicos do processo de aprendizagem de conhecimentos teórico-metodológicos e textual-discursivos envolvidos nessas práticas.

Em um primeiro momento, cremos, há a necessidade de se debruçar didaticamente sobre estes gêneros acadêmicos, a fim de propor caminhos a nossos estudantes. Não se aprende a trabalhar com eles simplesmente porque se está na academia. Novamente a contribuição de Matêncio, neste momento, nos ajuda a entender o alvo que queremos atingir. A autora (2006, p. 100) assinala:

os resultados da pesquisa que temos desenvolvido têm demonstrado é que os problemas experienciados pelos alunos se originam, justamente, de sua dificuldade de perceber os traços que distinguem os modos de organização de funcionamento dos discursos científico e de divulgação daquele que caracteriza o discurso didático, que lhe é mais familiar.

Levando-se em conta que a língua significa não somente pelo conteúdo, mas também pela forma, é necessário propiciar ao aluno a falar na "língua da escola/academia". A promoção é duplamente importante: é somente dessa forma que o aprendiz consegue obter êxito e é dessa forma também que conseguiremos mais pesquisadores brasileiros em todas as áreas. O aluno alcança não somente outras formas de expressão linguística que vão permitir-lhe conviver no mundo acadêmico, mas vão abrir-lhe ainda as portas de novas formas concretas de participação social como cidadão.

Como a resenha não é um texto apenas acadêmico, mas circula livremente em jornais, revistas e internet, tendo como foco filmes, livros e cds, ela permite ao cidadão comum ter ao seu alcance um instrumento de interpretação e crítica sobre o objeto em foco, como postula Rodrigues (2000, p. 213):

tendo em vista a função social de cada esfera e a singularidade de constituição e funcionamento de cada gênero, pode-se dizer que um projeto pedagógico para a produção escrita deve se orientar (sem excluir os demais) para aqueles gêneros cujo domínio é necessário para o bom desempenho escolar (saber tomar notas, fazer resumos, resenhas, participar de seminários, etc) e para a plena participação na vida social pública.

Assim, a resenha instrumentaliza o indivíduo a olhar de forma mais exigente, podendo recorrer, inclusive, a várias resenhas sobre o mesmo objeto, a fim de compará-las. É um gênero que permite, então, um comportamento mais crítico frente aos bens de consumo postos ao leitor, pelo viés da avaliação, seção importante na construção de uma resenha.

Como uma característica típica da resenha, a crítica lida com opiniões próprias e alheias. Em um segundo momento, espera-se que o leitor faça transferência dessa operação para outros textos e contextos, em um movimento de educação libertadora, em que se lhe seja dada voz, como diz Silva (2005, p. 79-80; grifos do autor):

a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas [...]. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente *se faz ouvir*. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao *cotejo* das ideias projetadas na constatação.

Esse posicionar-se criticamente implica a função social de qualquer texto: dirigir-se ao outro, num processo de desvelar-se perante ele. Dessa maneira, a resenha oportuniza uma forma de ser-no-mundo, em que o aluno assume o que diz (sobre outro texto) para outros. Diferente de um texto apenas argumentativo, em que o autor discorre sobre um tema, aqui o autor precisa posicionar-se diante de e dialogar com outras obras e autores. Essa proposta, assumidamente política, vai ao encontro do que Geraldi (1997a, p. 40) destaca sobre qualquer metodologia adotada em sala de aula:

antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Convém assinalar que vários gêneros jornalísticos adentraram a escola, entre eles, a resenha. A "invasão" dos diversos gêneros jornalísticos como objetos de ensino/aprendizagem permite trabalhar a realidade de mundo a partir da realidade textual, criando condições para a criação de conhecimentos linguísticos-

discursivos necessários à compreensão e produção de tais gêneros, caminho para a cidadania.

Aqui, então, cabe nossa pergunta de pesquisa: como ocorreria a apropriação do gênero discursivo resenha por alunos do ensino médio?

Outro motivo para a escolha do trabalho com resenhas é que, particularmente, somos leitor voraz de resenhas: de livros, discos, filmes, teatro entre outros. Desde que começamos a ler revistas e jornais, a primeira seção que nos desperta a atenção leitora é a de resenhas, exatamente por dar a conhecer o objeto, mesmo antes de tê-lo em mãos, na íntegra. É um primeiro filtro para acesso a determinados bens de consumo e uma forma de tomar conhecimento do que existe de novo no mercado cultural e acadêmico.

Como professor universitário, observamos a dificuldade que os alunos enfrentam na obtenção e seleção de informações acadêmicas ou não. Eles não sabem como chegar a elas. A resenha, a nosso ver, é um bom caminho. É deste lugar que desenvolvemos nossa tese. Como professor de cursos da área de Humanidades (Letras, Pedagogia e Comunicação Social), preocupado com a formação e a informação dos alunos (no caso de Letras e Pedagogia a preocupação é dobrada, porque são cursos formadores de professores), investigamos os instrumentos disponíveis para auxiliar os alunos a serem melhores leitores de textos e da realidade que os cerca, produtores e corretores de textos e bons interlocutores com seus pares. A esperança e o investimento são para que as próximas gerações consigam melhores desempenhos, não só em testes medidores de leitura, mas como cidadãos mais letrados, cuja participação social nos leve a uma sociedade mais justa e humana. É deste lugar particular que escrevemos.

O caminho escolhido para a tarefa foi o da Linguística Aplicada (LA) que, segundo Leffa (2001), é o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc. Põe-se, logo, a ênfase, não naquilo que acontece *dentro* das pessoas, mas naquilo que acontece *entre* as pessoas. Caminho bastante diversificado, entende a língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos.

Espera-se, de toda pesquisa, um retorno à sociedade, que pode ser dado não apenas através da prestação de serviços, mas, inclusive, por meio da

pesquisa. Aqui o retorno pode ser dado de duas maneiras: pelo problema pesquisado e pela maneira como se conduz a pesquisa.

Em termos de problema pesquisado, Leffa (2001) postula que podemos dizer que, em LA, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas já existentes.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar a relevância da apropriação do gênero discursivo resenha por estudantes do ensino médio. Este objetivo não visa a esgotar o assunto, mas contribuir com a área de ensino/aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira. O objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos. Para alcançar o objetivo geral, é necessário estabelecer um primeiro objetivo específico, que é a proposta de uma transposição didática ou intervenção pedagógica que leve em conta a relação teoria-prática.

Outro objetivo específico é propiciar ao aluno não apenas o conhecimento do gênero discursivo em pauta como leitor mais capacitado, mas a apropriação dele também como escritor mais competente.

Tais objetivos se justificam porque a resenha é um gênero escrito bastante formal que, por isso, permite o trabalho com a escrita padrão. Além disso, é um gênero de grande circulação, conforme exposto, o que propicia o contato com a produção artística recém publicada - como filmes e livros - de forma sintética e crítica. Ao ler uma resenha, o leitor não somente tem contato com a materialidade do texto escrito, como também adquire um olhar sobre outras materialidades textuais, como a musical, a cinematográfica, entre outros, tudo isso imbuído de crítica e ponto de vista.

Paralelamente a isso, como um terceiro objetivo, específico, mas de caráter didático, há o trabalho de produzir uma elaboração didática a partir dos gêneros discursivos, que constituirá parte do *corpus* de análise desta pesquisa. Há alguns materiais já publicados a partir da ótica dos gêneros voltados para o ensino fundamental e médio, como a coleção "Trabalhando com gêneros do discurso", coordenada por Jaqueline Barbosa, mas exclui-se aí o gênero resenha. Há também material voltado ao trabalho com resenha, contudo, destinado ao terceiro grau, como a coleção "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos", coordenada por Anna Rachel Machado, cujo segundo volume é *Resenha*.

Nosso trabalho constitui-se, a princípio, em uma revisão bibliográfica sobre gêneros discursivos, resenha e curta-metragem, para, em seguida, pensar na

proposta de uma elaboração didática a ser colocada em prática por duas estagiárias do curso de Letras para nosso público-alvo: alunos de ensino médio. A intervenção em sala de aula por meio da elaboração didática será observada e anotada pelo pesquisador e constituirá parte do *corpus* deste trabalho de pesquisa.

A escolha do público alvo, no caso, alunos de ensino médio, deu-se em função de ser apenas no final da educação básica o momento em que a resenha figura entre os conteúdos programáticos, devido à sua complexidade. Se, por um lado, a resenha é um texto complexo, por outro, ela é que possibilita o acesso a uma enorme quantidade de bens culturais e científicos, além de ser um gênero extremamente versátil no apontamento para outros gêneros, os quais têm seus limites "invadidos" e "devassados" por ela. Poucos gêneros conseguem a façanha de abarcar tantos gêneros diferentes como a resenha (voltaremos a essa discussão no capítulo 3).

Os alunos em questão (32 alunos matriculados, mas efetivamente apenas 28 comparecem às aulas), sujeitos da pesquisa, são de uma escola da periferia de Londrina, de classe média-baixa, portanto, representantes da maior camada da população brasileira. Parte desses alunos é repetente (6 alunos, portanto, quase 20%), como de praxe nas escolas públicas.

A professora regente da turma começou a trabalhar na escola neste semestre e aceitou, gentilmente, participar de nossa pesquisa. Ela veio transferida de outra escola e assumiu a classe este ano; mostra-se bastante empenhada em seu trabalho. Formou-se em Letras/Anglo pela Universidade Estadual de Londrina, mas prefere ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Apenas este ano está com aulas no ensino médio, porque antes só trabalhou com ensino fundamental.

A estruturação da pesquisa em pauta contou com a participação de duas estagiárias do sexto semestre do curso de Letras da UNOPAR. Elas já haviam feito o estágio de observação e regência do ensino fundamental nesta escola, o que permitiu um maior contato e relação mais próxima com o colégio, que recebeu muito bem o projeto. São duas estagiárias muito empenhadas no trabalho docente, não só no que diz respeito à aplicação da elaboração didática, como também na sua criação e na interação com os alunos. A escolha por estas estagiárias deu-se em função do interesse delas pelo trabalho com gêneros e pela disponibilidade para participação na pesquisa. Embora a aplicação da elaboração didática tenha contado com o apoio das estagiárias, a participação delas deu-se apenas aí. Por isso, é importante avisar

que a opção pelo pronome plural de primeira pessoa utilizado no texto indica apenas o pesquisador.

A análise dos dados terá como objeto um *tríplice corpus*: a intervenção em sala de aula registrada nas anotações do pesquisador, a produção de uma resenha pelos alunos, e entrevistas com alunos e professora, tentando levantar elementos para que se possam cumprir os objetivos: avaliar a relevância da apropriação do gênero em questão pelos alunos e a intervenção feita por meio do material didático.

De acordo com o mencionado e buscando responder a pergunta desta pesquisa, a abordagem desta tese tenta, então, preencher o vazio deixado pelos trabalhos citados acima e que se coaduna com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que no Art. 36, § 1º. define conteúdos, metodologias e formas de avaliação do ensino médio de modo que o educando tenha, ao final,

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

O Art. 35 coloca entre as finalidades do Ensino Médio:

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 20) também demonstram a importância do indivíduo crítico e leitor das diversas linguagens contemporâneas: I

é relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.

Na descrição da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os PCNEM (p. 95) deixam claro o papel que os estudos sobre a língua devem desempenhar. A resenha pode contribuir imensamente para o ensino de LP, haja vista que os objetivos eleitos no documento para a descrição desta área são compatíveis com os do gênero em pauta, a saber:

- analisar, compreender e usar os diferentes sistemas simbólicos como forma de constituição de sentidos, a partir dos recursos linguísticos observáveis e conhecidos, mediante a natureza, função e organização dos mesmos, de acordo com o contexto;
- estabelecer opiniões e visões diferentes sobre as diferentes manifestações linguísticas, com base em argumentos construídos objetivamente.

As OCEM - Orientações Curriculares para Ensino Médio - (BRASIL, 2006), documento complementar aos PCNEM, confirmam a abordagem proposta por estes, indicando que a escola deve oportunizar ao aluno a inserção em práticas linguísticas, nas quais os conhecimentos de situações e textos formais, incluindo-se aí as estratégias necessárias à leitura e produção, sejam necessários. Segundo as orientações, a ação voltada ao ensino médio (BRASIL, 2006, p.33),

propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.

Neste mesmo documento, inclui-se a possibilidade de uso da resenha como ampliação do horizonte de conhecimento dos alunos (BRASIL, 2006, p.33):

em termos das ações do ensino médio - e obviamente não restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa -, esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem - como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura -, bem como valorizar a diversidade de idéias, culturas e formas de expressão,

de forma a permitir a formação humanista e crítica, a partir da reflexão sobre o mundo, sobre si mesmos e suas histórias.

A resenha figura nomeadamente nas práticas de linguagem dessas orientações (junto com resumo e pesquisas bibliográficas) como atividade de

retextualização (portanto, produção) a partir de textos de outras fontes que não o próprio aluno (OCEM, 2006, p. 37).

Dessa forma, na tentativa de alcançar os objetivos citados acima, o primeiro capítulo deste trabalho resgatará a contextualização histórica a respeito do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e avançará pelas teorias linguísticas que se propuseram a auxiliar o aluno em desempenho textual melhor.

Entra em cena, a seguir, no segundo capítulo, o gênero discursivo. Discutiremos sua origem, a diferença entre a visão textual e a discursiva e a aplicação da teoria do gênero à sala de aula na forma de elaboração didática.

No capítulo três, temos a explicitação do gênero resenha, sua origem histórica e suas características, sobre a base discursiva bakhtiniana.

Como o instrumento de análise da produção dos alunos envolvidos será um filme de curta-metragem, o quarto capítulo pormenoriza alguns aspectos do uso deste recurso em sala de aula, bem como analisa o curta utilizado, *Ilha das Flores*.

A metodologia empregada no estudo será discutida no capítulo seguinte, que cria uma ponte com a LA, de onde emerge. No capítulo cinco também inseriremos o perfil da turma escolhida como sujeito participante da pesquisa e a seleção do material para a elaboração didática.

Por fim, no sexto capítulo, analisaremos o material coletado: as anotações de sala de aula feitas pelo pesquisador que configuram o processo de intervenção, as produções dos alunos e as entrevistas com alunos e com a professora.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, UMA HISTÓRIA DE TRADIÇÃO E RUPTURAS

*O homem é um ser que se criou a si próprio
ao criar uma linguagem.
Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio.
Octávio Paz*

A tradição do ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas brasileiras tem mudado. Não se pode negar que há algum tempo se respira além da gramática tradicional. Muito se tem discutido na graduação e pós-graduação, e ainda em eventos acadêmicos, sobre o assunto, o que pode comprovar sua importância. O tema tem ainda ocupado muito espaço nas publicações da área de ensino de Língua Materna (LM). Mas nem sempre foi assim.

A inclusão de LP no rol das disciplinas escolares, segundo Soares (2002), só veio a acontecer nas últimas décadas do século XIX, tempo em que o sistema de ensino já estava firmado. Até então, eram a Gramática, a Retórica e a Poética as responsáveis pelo ensino da língua portuguesa. Na verdade, a nova disciplina apenas mascarou a continuidade do ensino focado no sistema da língua, ou seja, na gramática.

A partir do momento em que as classes populares começam a ter direito à escola, o perfil da disciplina muda. Assim, após 1950, para Soares (2002), o conteúdo de Língua Portuguesa passa a incorporar o estudo *da* língua e o estudo *sobre* a língua. Nesse duelo, o estudo sobre a língua - a gramática - acaba vencendo e mantendo o domínio.

Segundo Gilvan Oliveira (2007), de uma perspectiva internacional, esperava-se que a Linguística se tornasse um instrumento de poder mais impactante que a gramática no momento pós-segunda guerra, o que não ocorreu. Isto fez com que os investimentos voltados à área (e que não foram poucos) tomassem outro destino, no caso, a genética. Esta ciência permitiu não só alcançar mistérios da fisiologia humana, mas também liderança tecnológica, confirmando o que Foucault (1992) assevera, quando postula que, em última instância, as relações ou práticas sociais são perpassadas pelo poder.

A gramática ainda hoje continua sendo instrumento de poder mais eficaz do que linguístico na compreensão e produção de sentidos de textos. Isso é claramente percebido nos disputados concursos públicos: todos eles apelam a "ciladas" gramaticais. Controlada pelo Estado, ou pelos Estados, como se percebe nesta última reforma ortográfica dos países de Língua Portuguesa, a gramática é ferramenta que exila os que a ela se insurgem. Gregolin (2007) lembra que a literatura, já no início do séc. XX, teve um olhar visionário sobre a diversidade da língua, citando Oswald de Andrade e Monteiro Lobato, como críticos ao lugar de centralidade que a gramática ocupava no ensino de língua, em dissonância com o pensamento de Olavo Bilac, defensor da gramática normativa.

O reinado da gramática só veio a ser abalado após a década de 60, no século passado, no Brasil, período da ditadura militar. Conforme Gregolin, "politicamente a ditadura militar produziu a chamada 'democratização do ensino', a ampliação da rede escolar pública e, conseqüentemente, a entrada de outras classes sociais na escola" (2007, p. 62).

Mas, no mesmo período, temos a abertura da rede escolar e a promulgação da lei 5.692. Este documento, na tentativa de inovar o ensino de língua consoante às modernas teorias da época, misturou concepções da teoria normativa tradicional com as recentes teorias da comunicação de Jakobson, resultando na disciplina de Comunicação e Expressão. De acordo com Soares (2002), passou-se a não mais aceitar a escolha dos textos por critérios literários, visto questionar-se a pertinência ou não de se ensinar gramática no ensino fundamental. A imposição do discurso autoritário e caótico deixou à deriva os professores de língua portuguesa.

A discussão só foi retomada após a abertura política dos anos 80, que trouxe em contraponto a demonização das cartilhas e da gramática normativa (GREGOLIN, 2007). Entram em cena contribuições da linguística divididas em dois segmentos. Segundo Brito (1997), de um lado, autores como Perini, Macambira e Lemle pensavam em uma renovação do ensino gramatical, enquanto, de outro lado, propunha-se o ensino da linguagem a partir da reflexão e análise, como Geraldi, Franchi e Possenti.

À época, na tentativa de soluções, várias teorias que abordam o texto tomaram espaço e propuseram novas formas de ler e produzir textos.

Dentre elas, uma forte tendência que marcou a década de 80 foi a da "criatividade", da qual um bom exemplo seria a publicação de Carlos Franchi,

Criatividade e Gramática, de 1987. A propósito do ensino "criativo", aquele no qual o texto servia como estímulo para leitura e escrita, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8) afirmam que "nessa perspectiva, havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino", talvez até por influência do construtivismo que, segundo Cagliari (1999, p. 221, grifos do autor), implantou uma mentalidade de que "o professor não podia mais 'ensinar'. Devia apenas exercer um papel de *mediador* passivo".

É quase simultaneamente (anos 70) a este momento em que a visão do ensino de língua sofre uma grande transformação, incorporando a discussão das relações entre língua e sociedade, a partir da sociolinguística.

O falante real, abandonado por Saussure e discípulos, será priorizado, sendo fonte de dados perceptíveis, principalmente pela corrente liderada por Antoine Meillet, contemporâneo de Saussure, mas praticamente esquecido pela história. Ela levará em conta fatores sociais como idade, sexo, educação, entre outros, utilizando pressupostos da análise linguística tradicional (fonológica, morfológica, sintática, semântica) para estabelecer correlação entre o social e o linguístico, a saber, as irregularidades das variações linguísticas.

A aplicação para a sala de aula destes pressupostos sociolinguísticos é trazer a discussão de caráter científico para os professores, para os quais contribuíram estudos linguísticos e sociológicos. A participação no programa de LP de textos não-literários deve-se a este momento, que exigia produtos também da realidade do alunado, não apenas os que contemplassem a cultura literária instituída. Talvez por medo da perda dessa cultura, representante das instâncias burguesas de poder, ou por falta de sustentação teórica dos professores, a proposta não logrou êxito.

Também nesta época, a linguística textual propõe o olhar sobre o texto e seu uso nas diferentes situações sociais. Por influência cognitivista e dos estudos acerca do texto, começa-se a investigar as estratégias e habilidades para processamento da leitura e escrita. Volta-se, então, à tipologia tradicional, mas com o enfoque da linguística textual: tipos e estruturas de textos, fatores de coesão e coerência textual que podem melhorar a produção de texto e estratégias voltadas à leitura, como inferência, implícitos, checagem, antecipação. Criou-se, em substituição à gramática tradicional, uma gramática de texto que não foi capaz de sustentar a intenção de aprimorar o desempenho dos alunos, mesmo porque

trabalhava apenas com textos canônicos. Além disso, as características próprias de textos semelhantes (tipos) eram abstraídas e generalizadas em favor de uma tipologização geral, nem sempre compartilhada por todos.

Talvez a crítica mais contumaz que se faz à linguística textual, pela ótica da pragmática, seja quanto ao uso (ROJO; CORDEIRO, 1999, p. 10):

nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, fez-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.

Nos anos 90, busca-se na linguística da enunciação (surgida na década de 50, com Benveniste) aportes didáticos que contribuam com a perspectiva do discurso, que vê na língua instrumento de participação social, uma vez que, segundo Geraldini (1997b, p. 18), "se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado". A pragmática traz à cena a importância da produção e de circulação dos textos reais, bem como da significação evocada nestes âmbitos, materializada na forma de gêneros textuais ou discursivos, sob a égide de Bakhtin, pelos quais os sujeitos materializam seus discursos.

Segundo Oliveira (2007), estamos por ver em breve uma revolução em que a linguística contribua com a sociedade em busca de seus direitos linguísticos muito mais do que na construção de teorias. Travaglia (2007, p. 111) confirma tal visão quando diz que "acreditamos que uma ciência se torna relevante quando suas descobertas são capazes de afetar e/ou de modificar a vida das pessoas". Essa transferência acontecerá se soubermos como transformar nossa teoria em algo útil à sociedade.

Porém, os novos caminhos apresentam percalços que devem ser ultrapassados. Esta pesquisa é uma contribuição neste sentido, porque quer contribuir com a instrumentalização do professor, conforme postula Rodrigues (2008, p. 171),

um novo objeto de ensino demanda que se tenha, em torno dele, um corpo de conhecimentos de referência (tanto teóricos quanto didáticos) para o trabalho do professor. Entretanto, para o professor em sala de aula, a situação muitas vezes é outra, pois além de ter de lidar com um novo objeto de ensino, até então pouco explorado na escola, frequentemente, ele não sabe onde buscar os conhecimentos de referência. Além disso, muitas vezes, esses conhecimentos sequer existem.

Gimenez (2007) aponta para o fato de que a linguística e linguistas têm tido aparições na mídia até então inexistentes, como no caso do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo. Tais aparições permitem expor a área ao público leigo e criar pontes de contato necessárias à sobrevivência da área (RAJAGOPALAN, 2005). Mas o trabalho com a LA não significa abrir mão de teorias, pelo contrário, "nota-se a preocupação com a caracterização da área como também produtora de teorias e não um lugar apenas de aplicação de teorias, como se podia imaginar quando era vista essencialmente como o ensino de línguas a partir das intravisiões da linguística" (GIMENEZ, 2007, p. 100).

Após este breve percurso histórico, investigaremos a base teórica deste trabalho, o gênero. Para isso, partiremos da discussão entre teóricos defensores de pontos de vistas diferentes em relação ao tema para chegar à aplicação desta nova metodologia à sala de aula, passando por seu conceito e estrutura.

2 GÊNEROS DO TEXTO OU DO DISCURSO

*Gêneros não são apenas formas.
Gêneros são formas de vida, modos de ser.*
Bazerman

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS?

No questionamento sobre a diferença entre gêneros do texto e gêneros do discurso, Rojo (2005) vai investigar o aparecimento desses termos na história recente brasileira. Neste percurso, a autora (2005) aponta que, a partir de 1995, um grande número de pesquisas tem sido feito sobre a ótica da teoria dos gêneros -*teoria de gêneros do discurso* (ou *discursivos*) e *teoria de gêneros de texto* (ou *textuais*) (tal impulso se intensificou após a publicação dos PCN em 1998). Essa divisão se dá porque as releituras bakhtinianas deram origem a duas vertentes. A primeira, "centrava-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sociohistóricos e a segunda - *Teoria dos Gêneros de Textos* -, na descrição da materialidade textual" (p. 185, grifos da autora). São representantes reconhecidos do primeiro grupo, Bakhtin e seu círculo, e do segundo grupo, Bronckart e Adam (que se filiam a Bakhtin).

Rojo (2005) aponta também que os pesquisadores utilizavam bases comuns como aparato teórico, como Charaudeau, Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni, Authier-Revuz, Ducrot, e mesmo Bronckart e Adam, mas lançavam mão de categorias de análise de diferentes autores.

A divisão citada por Rojo (2005) classifica, no segundo grupo, os pesquisadores que recorrem ao estudo da construção ou forma composicional (provenientes da linguística textual), enquanto o primeiro grupo, o do gênero discursivo, busca suas bases na linguística da enunciação, sem ressaltar as marcas linguísticas, mas centralizados no discurso, muito mais próximo do método sociológico bakhtiniano (ROJO, 2005, p.199):

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa [...] e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas.

No Brasil, a autora (2005) cita Marcuschi como representante do grupo de visão textual que, ora se distancia, ora se aproxima dos termos de Bakhtin, mas que na teorização de texto e discurso se distancia diametralmente do autor russo. Marcuschi divide com outros a chamada abordagem sociocognitiva. Talvez isso tenha acontecido por uma leitura bastante atenta do primeiro parágrafo do texto "Os gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992, p. 279) em que o autor enfatiza a construção composicional:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Contudo, ao final deste mesmo parágrafo, o autor usa a expressão "*gêneros do discurso*" (1992, grifo do próprio autor). Algumas páginas adiante, Bakhtin (1992, p. 282) tece uma crítica ao formalismo que pode ser impetrada aos estudos sobre gêneros, alterando o aspecto sócio-histórico tanto enfatizado pelo autor:

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Para Marcuschi (2002, p. 24),

pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos,

enquanto na perspectiva bakhtiniana, segundo Rojo (2005, p. 189, grifos da autora), "*aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva* é o sentido, a significação, o *tema* do enunciado". A posição de Marcuschi é, então, diferente da de Bakhtin, que prioriza a significação do texto delineada pelas

marcas linguísticas, estilo e forma composicional. Na abordagem tomada por Marcuschi, a significação não parece ocupar lugar central.

O mesmo argumento foi usado por Brait (2000, p. 16-17) para opor o pensamento de Bakhtin aos seus "outros" leitores:

o intuito é demonstrar que a dinamicidade dos conceitos bakhtinianos, que não se prestam a aplicações mecânicas, tem a vantagem de valorizar o *corpus* e despertar no leitor/analista/fruidor a capacidade de dialogar com esse *corpus* e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua.

Por semelhança teórica, Rojo (2005) argumenta que Bronckart e Adam se estendem na mesma linha que Marcuschi, aproximando-se de Bakhtin, ainda que num movimento polifônico conflituoso e distanciando-se de seu método sociológico. Bronckart (1999, p. 75), partidário da visão interacionista-sociodiscursiva, mesmo se atendo mais detidamente a questões linguístico-textuais, assume que "o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por *critérios linguísticos*". Isso parece ser confirmado por Fiorin (2008, p. 61), quando diz que

Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas.

Freedman e Medway (apud CARVALHO, 2005) salientam que a discussão sobre o caráter estável ou não dos gêneros estabelece a diferença entre a escola australiana, para quem os gêneros são estáveis, e a norte-americana, que admite a dinamicidade dos gêneros. Segundo Carvalho (2005, p. 132),

tais diferenças têm impacto na pesquisa produzida pelas duas correntes: a primeira tende a se concentrar em análises linguísticas de características textuais, enquanto a segunda dá mais atenção às relações entre texto e contexto.

Brait (2000) também aponta outra divergência: as confusões entre gênero discursivo e tipologia textual tradicional, presentes nos PCN de 1998, dificultam ainda mais o acesso dos professores a um novo arsenal de

conhecimentos. Por falta de domínios do arcabouço teórico, amalgamavam-se os dois conceitos, mas priorizava-se a visão de tipologias textuais sobre quase todo o desenvolvimento do trabalho com língua.

O termo gêneros do discurso é apontado por Rojo (2005) como sendo usado na tradição de autores bakhtinianos. Ela percebe uma possível falha na compreensão do termo - daí o conflito com quem prefere gêneros textuais - pela leitura do texto já citado anteriormente "Os gêneros do discurso", de 1953, em que o termo aparece, mas em uma leitura não bem acabada, incompleta, ao que Brait corrobora (2000, p. 18-9). A ideia de gênero sempre esteve presente no Círculo, desde 1926, e Questões de literatura e de estética - A teoria do romance (de 1934-1935) discute "mais sobre o que são e como funcionam os gêneros e de maneira mais aprofundada e complexa" (ROJO, 2005, p. 195). Embora ainda não assumidos como gêneros do discurso (usavam outros termos como forma de discurso social, forma de enunciação etc.), a concepção de gênero oposta à dos gêneros da literatura sempre esteve presente nos textos do Círculo (ROJO, 2005, p. 195; grifos da autora):

aqui, a palavra *gênero*, antes qualificada de *linguístico* (que, nesse tema, opõe-se a *literário ou poético*) - isto é, expande para a *vida* o que antes restringia-se à *arte* - equaciona-se a *forma de discurso (social)*, *forma da enunciação*, e subordina-se às *formas da comunicação (verbal/sócio-ideológica)*. Em primeiro lugar, *gênero é forma (de discurso, de enunciação)*,

assinalando que, se sua posição estiver correta (ROJO, 2005, p. 196; grifos da autora),

construiremos um conceito de *gêneros do discurso* bastante mais complexo e completamente diferente do famoso (já-)dito *tipo relativamente estável de enunciado* que tem uma *composição*, *um tema* (ou "*conteúdo temático*") e *um estilo* próprios, ditos esses tão próximos de uma linguística do texto.

Há ainda a abordagem sociosemiótica, assentada em Halliday e Hassan, provenientes do funcionalismo, Fairclough, da Análise Crítica do Discurso e outros. Segundo Pereira e Rodrigues (2009, p.5),

em síntese, estudar os gêneros do discurso a partir da abordagem sociosemiótica é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que (a) estrutura experiências diárias; (b) (re)constrói relações interpessoais e (c) se manifesta na forma de textos sócio-situados.

Bazerman, Swales são nomes, entre outros, associados à visão sociorretórica, e têm voltado as pesquisas a ambientes acadêmicos e profissionais do uso da linguagem, cujo objetivo (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p.6) é

analisar os gêneros textuais, considerando-os como ações sociais que: (a) materializam uma classe de eventos; (b) compartilham propósitos comunicativos; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica inata; e (e) determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva.

Por fim, gostaria de citar uma obra recente e que demonstra uma possibilidade de se poder dividir os estudos em torno do gênero na atualidade, embora os autores apontem no Prefácio (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 7), que "o livro não nega a dificuldade de se determinar as correntes postas no campo". O livro *Gêneros: teorias, métodos e debates* tenta fazer um levantamento e estabelecer divisão em que demonstrará quais têm sido os principais termos discutidos e utilizados neste campo de pesquisa, por meio da apresentação de autores e teorias às vezes menos conhecidos, mas que se dialogam e se confrontam teoricamente, agrupando-os em três grupos: abordagens sociosemióticas, abordagens sociorretóricas e abordagens sociodiscursivas, mas os autores (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 9) advertem que "tais termos são meramente didáticos, não tendo caráter ontológico e não devendo ser encarados como base de revisões da literatura sobre o tema".

Essa grande divergência no olhar sobre Bakhtin talvez seja causada pelas muitas leituras, cada uma delas servindo a um propósito específico. Fiorin (2008) é bastante categórico quando discorre sobre o conceito de gêneros do discurso e sua apropriação indevida. Argumenta ele (2008, p. 60):

no Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele [conceito de gêneros do discurso]. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Outro conceito pode ter colaborado ainda para tal babel. Para Fiorin (2008), há diferença discrepante entre texto e enunciado na obra de Bakhtin, o que

pode ainda confundir-se mais, porque o termo intertextualidade, introduzido nos estudos bakhtinianos por Kristeva, em 1967, vai difundir-se, substituindo grande parte das vezes o termo dialogismo, este, sim bakhtiniano.

Segundo Bakhtin (1981, p. 123),

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin (1981) refere-se a diálogo como relações que ocorrem entre interlocutores, em um movimento histórico compartilhado socialmente, isto é,

realizado em um tempo e local dados, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Segundo o autor (1981), o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois, mesmo entre produções monológicas, observamos sempre uma relação em direção ao outro; portanto, todo gênero é dialógico.

Para o filósofo russo, texto e enunciado são elementos distintos. Enunciado, marcado pelo acabamento, pelo fim, permite uma réplica, é uma posição assumida por quem enuncia, ao passo que texto é uma realidade imediata, material, proveniente do conjunto formal de signos manifestados, ao contrário do enunciado, da ordem do sentido.

É importante entender que todo enunciado é uma unidade discursiva real, quer escrito ou oral, de natureza social, provocador de uma atitude responsiva por parte do sujeito receptor e que todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com intenção comunicativa pré-definida, como parte das condições de produção dos enunciados que, para Bakhtin (2003), determinam os usos linguísticos reveladores dos gêneros.

Dialogismo pode adquirir conotação mais ampla ou mais restrita, mantendo sempre a perspectiva de que é relação entre enunciados. Há basicamente três concepções de dialogismo em Bakhtin, apontadas por Fiorin (2008). A primeira delas diz respeito à maneira pela qual a linguagem funciona: os enunciados constituem-se a partir dos outros: é o dialogismo constitutivo, segundo o qual os enunciados relacionam-se com outros anteriores e apontam para outros futuros.

O segundo conceito é o do dialogismo no sentido estreito. Aqui Fiorin (2008) tomará por base Authier-Revuz e Maingueneau, imprimindo, portanto,

uma visão da Análise do Discurso. Diz respeito ao funcionamento da linguagem também, mas manifesta a voz ou vozes de outro(s) enunciador(es) de forma visível e composicional. As duas formas em que esse dialogismo se externaliza são o discurso demarcado e o não demarcado.

No discurso demarcado, os discursos direto e indireto são as formas com que se demarcam o discurso do outro no enunciado. Aspas e negação são dois exemplos de procedimentos de incorporação do discurso alheio. No discurso não demarcado, as marcas são mais sutis, não percebidas nitidamente, porque misturam a voz do outro à voz do próprio enunciador. O exemplo mais claro disso é o discurso indireto livre, porém, podem ser citados como exemplos aqui também a paródia e a estilização.

Da constituição da subjetividade pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito, retira-se o terceiro conceito de dialogismo. O indivíduo age e constitui-se em relação ao outro; sua consciência constroi-se historicamente, o que faz com que os conteúdos sejam semióticos, sociossemióticos (FIORIN, 2008, p. 56):

sendo a consciência sociossemiótica, ou seja, formada de discursos sociais, o que significa que seu conteúdo é sógnico, cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes.

Essa teia de vozes sociais forma, então, a última instância do dialogismo bakhtiniano.

Neste trabalho, lançaremos mão sempre do termo *gêneros discursivos* ou *do discurso*, uma vez que a visão adotada é a bakhtiniana. Isso implica assumir que "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 1992, p. 282) e que a língua é vista "em sua integridade concreta e viva e não como objeto específico da linguística" (BAKHTIN, 1981, p. 157). Tal pressuposto coaduna-se com a visão dialógica da linguagem e a de que a interação social ocupa lugar central na teoria:

neste sentido, diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção (ROJO, 2005, p. 196).

2.2 CONCEITO DE GÊNERO

Este trabalho, como já dito, se orienta pelo viés discursivo. Portanto, faz-se necessário verificar autores consoantes à nossa visão. Embora filiados à escola retórica, alguns autores da escola norte-americana destacam-se pela visão social no trato com os gêneros, por isso é também essa escola chamada de sociorretórica. Dentre eles, chama a atenção Charles Bazerman. Sua escrita, em recentes publicações no Brasil (2006a, 2006b), é marcada pelo texto menos acadêmico e por mais diálogo com o leitor.

Advindo da retórica clássica, para a qual a atenção não se volta apenas à materialidade do texto, mas tende a atingir determinado propósito em certa situação social, Bazerman assenta sobre Bakhtin boa parte de sua teoria sobre gêneros. Para ele (2006a), o gênero é um fato social que está na base dos mecanismos pelos quais estabelecemos ordem e compreensão em nossas relações sociais, na construção, manutenção e transformação do conhecimento, da cultura e da sociedade: "o surgimento do gênero está intrinsecamente ligado às mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais, à ideologia, à epistemologia, à ontologia e à psicologia" (BAZERMAN, 2006a, p. 60), o que já havia sido dito por Bakhtin (1992, p. 279) quando afirma que

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

mudanças estas relacionadas à elevação dos gêneros primários (simples, comunicação verbal espontânea) a secundários (complexos), simulacro da complexidade em progressão na sociedade humana, já discutido anteriormente:

os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem a sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Bazerman também fala, à sombra de Bakhtin, na relevância que adquirem as situações sociais na produção da linguagem, em ideologia e atividade simbólica. Para ele (2006a, p. 84),

os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as idéias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida.

Como o autor se filia à corrente americana, não vê nos gêneros apenas uma categoria linguística definida somente pelos elementos textuais, mas os vê como categoria utilizada para criar ordem num mundo simbólico fluido, o que permite reconhecer ações dentro de situações tipificadas (BAZERMAN, 2006b). A insistência na redução dos gêneros a apenas alguns elementos textuais formais, "deixa escapar a vida que está incorporada no momento genericamente formado" (BAZERMAN, 2006b, p. 61), visto que os traços formais são apenas as maneiras pelas quais as relações e as interações mais fundamentais são realizadas no ato de comunicação. Ao reconhecer e usar gêneros, estamos mobilizando conjuntos multidimensionais de nossa compreensão da situação, de nossas metas e de nossas atividades (BAZERMAN, 2006b, p. 60).

A focalização ou insistência nos elementos formais traria aos nossos alunos, segundo Bazerman (2006b), uma limitação, inclusive profissional - visto deixarmos de dar a eles uma visão real do funcionamento dos gêneros na sociedade - o que repercutirá muito além dos bancos escolares, ao que Rodrigues (2005, p. 164) corrobora, quando afirma: "o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais".

2.3 PAPEL E IMPORTANCIA DO GÊNERO NO ENSINO DE LP

Se a linguística aponta que o trabalho com a língua deve se centrar no texto, é preciso criar um campo de conhecimentos teóricos e práticos suficientes para dar conta da necessidade didática do professor. os gêneros são uma das

possibilidades de resposta atual a essa demanda. No Brasil, eles têm sido, acerca de 10 anos, vistos e estudados das mais diversas óticas, desde as mais próximas à Linguística, como as análises do discurso, mas vão além, como na etnometodologia e análise conversacional. Para isso, lança-se mão de diversas teorias como a da retórica que, desde Aristóteles, procura adequar o discurso à situação de comunicação, passando pela melhor forma e estilo que consigam atingir o objetivo. A base da retórica é a busca do conhecimento dos meios formais que possibilitem moldar o discurso ao objetivo em vista.

Bazerman (2006a) faz um levantamento nominal de vários trabalhos, provenientes de diversas áreas, que investigam como os locais de trabalho e de interação social organizam-se em torno dos gêneros. É a possibilidade de estrutura de sentido que permite o trabalho coletivo, uma vez que a produção dos gêneros é parte fundamental desta organização social.

Os gêneros constituíram a base da teoria literária por longa data. Ao mesmo tempo em que as limitações dessa ferramenta foram sendo percebidas (como excesso de zelo pela forma e não permeabilidade dos afloramentos das idiosincrasias autorais e também dos leitores), o campo da literatura recebia críticas como as de Bakhtin e Cohen. Para Cohen (apud BAZERMAN, 2006b), um gênero é construído historicamente, e historicamente também se altera, num processo de adaptação às necessidades sociais, o que não difere da visão de Bakhtin. Do ponto de vista de Bazerman (2006b, p. 26),

Bakhtin vê [...] nos gêneros discursivos uma estabilidade situacional que influencia a referência, a expressividade e o direcionamento; a configuração genérica da ação comunicativa, desse modo, regulariza nossos objetos de discurso, nossa postura emocional em relação a esses objetos e nossas relações com nossos interlocutores.

Numa revisão do conceito tradicional retórico de gênero, Carolyn Miller reconceitua-o como "ações retóricas tipificadas baseadas em situações correntes" (apud BAZERMAN, 2006b, p. 27), visto que é partir do contexto que o usuário perceberá que tipo de enunciado melhor se adapta a ele. Como as percepções são construídas socialmente, há um nivelamento no uso de enunciados semelhantes; os gêneros apresentam ambientes que nos levam a determinados comportamentos.

Segundo Bazerman (2006a p. 29-30),

uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. [...] As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros. Ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos.

Desta forma, os gêneros são ferramenta dupla, de um lado porque promovem uma realização visível de formas sociais e psicológicas e de outro porque permitem o mergulho cada vez mais profundo no mundo da escrita. Se trabalhados de forma tradicional, os gêneros sucumbirão como todas as propostas anteriores. O seu cerne é movimento, interação; se assim o entendemos, o desenvolvimento do trabalho com gêneros em sala de aula não pode ser passivo, até mesmo porque novos gêneros surgirão e os alunos deverão entender esse afloramento de gêneros na sociedade. O aluno deve poder usá-lo como forma de exploração dos recursos disponíveis para intervenção social por meio da escrita, forma de delimitação da presença no mundo, e não como mera construção discursiva avaliativa da escola (BAZERMAN, 2006b, p. 34):

uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes

A essa função da escrita, concretizada nos gêneros, Bazerman (2006) chama de agência. o letramento permite participação social dos envolvidos, os agentes. Mas há que se lutar contra forças que amarram a escrita enquanto agência. A primeira delas é a escolarização da escrita. A escola esquece-se de que educa para a vida e não para a própria escola. Tal visão determina o *modus operandi* da escola e os conteúdos selecionados por ela, como os modelos de textos trazidos para dentro da sala de aula. outra força é a concepção de que, se o trabalho escolar esgota-se ali, o aluno não terá resultados reais com seu trabalho; é apenas mais uma tarefa escolar para mostrar o quanto o aluno está longe dos modelos idealizados pela escola.

Kleiman (2006) aponta para o fato de o trabalho de sala de aula não poder ser automático. Isso deve realmente ser levado em consideração, porque não é apenas a mudança de engenharia didática que fará com que o texto seja mais verdadeiro (2006, p. 84):

quando a realização de uma atividade linguageira é o objetivo final e único, como acontece comumente na escola, devido ao processo de naturalização que a escrita sofre na escola e ao caráter teleológico das atividades escolares que visam ao domínio da escrita, a atividade transforma-se na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala e da aula para a escrita.

Guedes (2006), quando discute a formação do professor de português, fala de sua incumbência em reverter o quadro atual de ensino de língua centrado na norma culta, fazendo com que o aluno, a partir da leitura e escrita, passe a participar da produção do conhecimento sobre o país e sobre si mesmo, levando-o a desenvolver sua dignidade pessoal. Para Guedes, (2006), a construção dessa dignidade passa pelo respeito do professor à voz do aluno, ouvindo-o na língua que ele consegue dizer o que tem a dizer. Isso parece eco do que Paulo Freire já disse há algum tempo. Segundo Guedes, essa recuperação da voz do aluno é o começo do trabalho docente e o caminho para uma aprendizagem consciente (GUEDES, 2006, p. 54):

a produção de dignidade continua na tarefa, concomitante a essa, de transformar o aluno em leitor, proporcionando-lhe acesso aos recursos expressivos construídos historicamente por quem escreveu na língua em que ele tem de escrever para que tenha condições de participar dessa construção, apropriando-se desses recursos expressivos, pondo-os, juntamente com aqueles construídos no seu vernáculo, a serviço de sua compreensão e expressão da realidade que compartilha nessa língua comum.

O trabalho com gênero, então, propõe uma forma de abordagem da LP cujo cerne não é metalinguagem e memorização. A proposta é fazer o aluno transitar entre as várias formas em que a língua se apresenta no nosso dia-a-dia, sem enfoque exclusivo das características formais de cada gênero, o que levaria a outra gramaticalização da língua. O que se pretende agora é explorar a língua em seu uso, tendo os aspectos gramaticais como subsidiários para compreensão da leitura e escrita da língua, principalmente no seu aspecto formal, como postula Bakhtin (2003, p.282-283):

a língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

A escola tem percebido que sua função é preparar o aluno para a vida, ao invés de, como antes fazia, imaginar apenas o conhecimento "escolar" como suficiente. Importante salientar que, embora a proposta de trabalho com gêneros não coloque a gramática no centro, como o ensino tradicional, não significa que o aluno tenha liberdade de transgredir a língua no sentido de abolir as regras gramaticais. Ao discutir aspectos diferentes do sujeito e da linguagem, a teoria dos gêneros assume que, uma vez inserido socialmente, o falante tem de submeter-se a um gênero (RODRIGUES, 2005, p. 166-167), isto é, "a construção do enunciado, apesar da vontade discursiva do falante, não pode ser considerada como uso e combinação absolutamente livres das formas da língua", visto depender do domínio de um gênero para interagir sócio-linguisticamente.

2.4 EVOLUÇÃO DOS GÊNEROS: O EFEITO PIGMALEÃO

Três dimensões são apresentadas por Bakhtin para configurar os gêneros -tema, forma composicional e marcas linguísticas ou estilo -, determinadas pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do tema e do(s) outro(s) interlocutor(es). Essa cena acontece entre indivíduos representantes de lugares sociais, que determinam muitos dos aspectos temáticos, linguísticos e estilísticos presentes no enunciado. O gênero faz, então, a conexão da linguagem com a vida social, por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados. Para Fiorin (2008), o termo *relativamente* indica uma consideração sobre a historicidade, ou seja, mudança dos gêneros, "o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito" (2008, p. 64).

A interação que se dá entre os interlocutores, tão cara a Bakhtin, como verdadeira substância da língua (1999, p. 123), aparece reincididamente quando o autor (1992) teoriza sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso (p. 279), gêneros primários e secundários (p. 281), visto tais conceitos serem vinculados a uma esfera de uso da língua, portanto, social.

A heterogeneidade dos gêneros, tanto orais como escritos, diz respeito às esferas do que Bakhtin chama de diálogos do cotidiano e as variadas formas de exposição científica ou modos literários. Num momento posterior, o autor

explica como se dá a passagem dos gêneros primários aos secundários, dos diálogos do cotidiano à exposição científica ou modos literários.

É a situação de comunicação cultural mais complexa e evoluída, distanciada da realidade existente mais imediata, que faz com que os gêneros primários (comunicação verbal espontânea) se transformem em secundários (complexos, principalmente relacionados à escrita), sempre como resultado de situações histórico-sociais. Para tanto, é necessária uma situação social que permita e propicie essa transmutação (ROJO, 2005, p. 198; grifos da autora):

as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as *formas dos atos de fala* evoluem em consequência da interação verbal e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua,

como as delineações textuais partem da situação, nada mais justo que partir também da situação para se chegar ao texto e seus delineamentos.

Falamos antes que os gêneros primários podem transformar-se em secundários. Uma vez que os gêneros primários perdem sua relação com o contexto mais imediato, permitem ser absorvidos e modificados pelos secundários, como no caso de diálogos em romances. Mas é possível acontecer o contrário. Para Fiorin (2008, p. 70), "existem casos em que os primários são influenciados pelos secundários: por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica". Ainda é possível um movimento de hibridização dos gêneros, que passam a entrecruzar-se, como um secundário que se utiliza de outro secundário em seu interior. Existe ainda a possibilidade de um gênero migrar para outro quando descontextualizado e recontextualizado, isto é, passa a figurar em outra esfera de atividade. Fiorin (2008, p. 73) cita como exemplo o famoso poema de José Paulo Paes: "Liberdade Interditada / Paraíso Vila Mariana (seta à direita)".

Importante observar que a designação de gênero primário acontece porque (COSTA, 2008, p. 16)

apareceu primeiro, é primitivo, original; não porque é elementar, superficial ou limitado e, por ser, oral, poderia ser interpretado como mal construído ou inferior a outro escrito, principalmente porque vivemos numa sociedade grafocêntrica.

Em consonância com isso, a citação longa, mas bastante oportuna de Rojo (2005, p. 199; grifos da autora) reafirma nosso ponto-de-vista:

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor - isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos - e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua - composição e estilo) que refletem, no enunciado/ texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) - buscando as invariantes do gênero -, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. E de um outro texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Será sempre um estilo de trabalho mais "top-down" e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo "bottom-up" de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação.

A denominação de gênero a um tipo de texto/discurso não é novidade. Na antiguidade clássica, o termo gênero era utilizado para textos com valor literário ou social reconhecido, a saber, os gêneros épico, poético, mimético, ficcional, lírico e apodítico.

No Renascimento, atribuía-se a denominação gênero às novas escritas como o romance, o ensaio, a novela, a ficção científica etc. Com Bakhtin, o termo passa a ser empregado para as situações dialógicas ordinárias. Numa perspectiva semelhante à vygotkiana, Bakhtin, também atrelado à sócio-história do ser humano, assenta no cotidiano os primeiros gêneros humanos, transformados em secundários de acordo com a necessidade para tanto. À medida que as atividades humanas vão se transformando, complexificando, os gêneros as acompanham.

De acordo com Fiorin (2008, p. 69), "o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente". Essas características forçam o surgimento dos gêneros novos num movimento perpétuo de adaptação. E a emergência de novos gêneros é contínua, de tal forma que eles se atualizam tão rápido quanto as atividades às quais estão atrelados, como é o caso dos gêneros encontrados na *internet*, como *blogs*, *e-mails*,

chats, videoconferência, videodepoimento, entre outros, ou ainda como as conversas via "torpedo" de telefones celulares, visto os gêneros serem formas de apreender a realidade e, se for, novos olhares sobre a realidade implicam o surgimento de novos gêneros (ou a mudança dos já existentes). Um texto jornalístico publicado em papel sofrerá adaptação para a versão *online*. Fiorin (2008) chama a atenção para o fato de que, concomitante a esse movimento, novos gêneros possibilitam novas formas de ver a realidade e de lidar com a linguagem, como argumenta Novaes (2008):

nas práticas discursivas, a adoção de um gênero, considerado o mais adequado à expressão de determinadas intenções e à situação interativa, implica não só a aceitação de suas singularidades mais constantes, mas também sua adaptação à criatividade dos agentes, que, adotando um estilo próprio, contribuem para a transformação dos modelos.

Esses gêneros circulam em novos espaços ou em novos suportes, delineados por coerções genéricas, que são, para Discini (apud COSTA, 2008, p. 17), "regras que respondem pela especificidade de cada gênero [...] e pela estabilidade do sentido dos enunciados", que definem o que diz o gênero e como o diz.

No capítulo "Os gêneros do discurso", Bakhtin (1992, p. 279) assinala no início do texto que "a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa". A afirmação dá base para sustentar não só a ideia de gêneros primários e secundários que se discutirá no mesmo capítulo, mas também sustenta a ideia da mudança, evolução dos gêneros. O autor (1992, p. 286), no final do capítulo, reforça essa teoria:

a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte e ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso.

É a partir desse ponto de partida que a discussão sobre resenha segue seu curso. Outros autores confirmam a perspectiva de Bakhtin, como Bronckart (1999, p. 72), que postula:

a emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais [...], pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação [...] ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação,

consoante com o que Bazerman (2006a, p.60) afirma a respeito dos motivos que fazem avançar os gêneros acadêmicos:

os gêneros de pesquisa têm sido mais dramaticamente influenciados por indivíduos particulares (tais como Oldenburg, Isaac Newton, Joseph Priestley e Adam Smith), mas estão constantemente sendo reformulados por cada escritor individual, trabalhando dentro do seu entendimento do gênero, sua profissão e seu projeto.

A inconstância dos gêneros leva a outra consequência: a dificuldade de estabelecer uma classificação fixa dos mesmos. A partir de Bakhtin, Bronckart discorre sobre a dificuldade de classificação dos gêneros. Para ele, tal dificuldade se relaciona à diversidade de critérios utilizados na definição de um gênero, como o tipo de atividade humana, o efeito comunicativo em vista, a natureza do suporte utilizado, conteúdo temático abordado; além disso, entra nesse enquadramento, o caráter histórico e adaptativo, visto que (BRONCKART, 1999, p. 73,74; grifos do autor)

alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se (cf. a emergência do "romance polifônico" ou do "novo romance"); gêneros novos aparecem (cf. o folheto publicitário); em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. Enfim, essa mobilidade explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas [...] e o fato de que algumas novas espécies de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado.

As leituras de Bakhtin parecem indicar que, ao não estabelecer estilo, construção composicional e conteúdo temático de cada gênero (tanto porque a riqueza e a variedade dos gêneros são muito grandes quanto "porque o que importa verdadeiramente é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros") (FIORIN, 2008, p. 63), o autor não se preocupou em

catalogar os gêneros. Pensamento também corroborado por Rodrigues (2005, p. 164): "o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais".

Partindo da discussão anterior sobre gêneros primários e secundários, e desta - evolução dos gêneros -, podemos tecer algumas considerações.

Os gêneros secundários são aqueles cuja situação sócio-histórica mais complexa permite e força seu surgimento, devido a mudanças nas relações sociais. Eles são transformações dos primários e os subsumem. É exatamente este o caso da resenha. A partir de outros gêneros que circulam socialmente, como o livro, filme, entre outros, surge a necessidade de descrevê-los e atribuir-lhes juízos de valor.

Como já dissemos, alguns gêneros surgem, enquanto outros desaparecem (RODRIGUES, 2005, p. 166): "cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinada esfera e o seu desaparecimento se dá pela ausência das condições sociocomunicativas que o engendram". É um gênero a serviço de outro. É complexo e relativamente estável, como postula Bakhtin (1992, p. 284):

uma dada função [...] e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Esse olhar sobre a resenha, concebendo-a como um gênero a serviço do outro, talvez explique, de certa forma, porque sob o enfoque americano, Motta-Roth (2002, p. 83) assevera que, no domínio acadêmico, a resenha seria vista como um gênero menor ou pouco "nobre":

pesquisadores iniciantes geralmente parecem estar mais dispostos a resenhar um livro do que os mais experientes, uma vez que isso pode ser uma forma de participar no debate da disciplina por meio de uma tarefa menos complexa, do que, por exemplo um artigo, que requer mais tempo para leituras e procedimentos de pesquisa.

À medida que o mercado editorial entra na era industrial, a produção de material escrito inicia um processo de expansão que perdura até hoje, mesmo que em formato digital (a perspectiva de que, como advento do texto digital, a

produção de papel cairia não se concretizou, pelo contrário, o consumo de papel duplicou). Foi necessário, então, que houvesse uma seleção e avaliação, por especialistas, do vasto material disponível. Essa necessidade concretizou-se no gênero resenha, visto que, segundo Rodrigues (2005, p. 165), "os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando no interior dessas esferas". O resumo apenas sintetiza, não critica, não descreve os pormenores que podem interessar a públicos distintos. Isso é tarefa para a resenha. A resenha não apenas descreve o texto a que se refere, como, às vezes, cita-o em partes, a fim de que o leitor conheça o estilo ou as ideias do autor, confirmado em discurso direto.

O jornalista Hélio Consolaro afirma que o jornalismo atual precisa ir além da notícia, deve interpretar o fato para o leitor, posicionar-se frente ao fato:

as notícias são dadas no rádio, na tevê, na internet, mas dificilmente se vê nesses meios a interpretação dele, a não ser na tevê paga. E é disso que o leitor está precisando, encontrar a pimenta, um tempero mais carregado, o diferencial no prato chamado jornal. Procura-se no meio uma análise política, uma crônica, um texto mais trabalhado, o lado do noticiário que o cidadão não percebeu. Por esse lado, a intelectualidade e a literatura têm muito que contribuir com o jornalismo.

Nessa mesma perspectiva, faríamos asserção idêntica a respeito das resenhas. Elas vão além do simples resumo porque precisam pronunciar-se a respeito do material em análise, avaliando-o. O verbo avaliar significa apreciar, dar o aval, a garantia. Este papel da resenha é fundamental para o leitor.

Sedimentada como gênero, a resenha passará a influenciar outros gêneros e a sofrer influência deles, gerará outros e sofrerá modificações. O gênero, ao se sedimentar, adquire características linguísticas e sociais próprias (RODRIGUES, 2005, p. 166; grifos do autor): "uma vez constituídos, dialeticamente, os gêneros exercem um certo efeito 'normativo' (norma, coerção social) sobre as interações verbais. Os gêneros englobam forma histórica, são 'produtos' culturais, 'modos de dizer'.

Uma segunda consideração a ser feita, de forma a apenas conjecturar uma possibilidade, é a de que, se um romance, por exemplo, é um gênero secundário porque absorve os diálogos do cotidiano, gênero primário, a resenha,

perpassada diretamente pelo romance e indiretamente pelo diálogo, seria, então, um gênero terciário? Ou passaria, em uma situação específica como esta, o romance a ser considerado o gênero primário e a resenha, secundário? Como dissemos, é apenas conjectura, e embora interessante, não desdobraremos esta discussão por fugir ao escopo deste trabalho.

A ideia defendida aqui é a de que resenha é um gênero secundário, de natureza artificial, mais complexo, em oposição aos primários, mais naturais e menos complexos. Ainda mais: a resenha tende a assumir novas formas num universo virtual, em que as novas situações provocam e provocarão alterações no que conhecemos hoje por resenha.

2.5 AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS E AS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS

Para que a proposta do trabalho com gênero seja concretizada, é necessário que se pense em uma organização didática dele, ao que se denomina agrupamento. O mesmo acontecia com a tipologia tradicional, por exemplo, na qual a divisão era feita segundo critérios apenas textuais. Agora, ao contrário, o agrupamento dos gêneros se dá em face às semelhanças não apenas linguísticas, como também as contextuais que podem ser subsumidas e transferidas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são características necessárias aos agrupamentos:

- a) correspondência às grandes finalidades sociais do ensino, recobrando os domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade;
- b) retomada flexível de algumas distinções tipológicas tradicionais;
- c) relativa homogeneidade das capacidades linguísticas envolvidas.

Os mesmo autores (2004, p. 122) chamam a atenção para um detalhe que faz toda a diferença na disponibilidade de agrupar gêneros:

não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para o trabalho didático.

Pensando desta forma, o agrupamento dos gêneros intenciona o desenvolvimento das habilidades textuais orais e escritas, mas não se pode perder de vista que há transferências possíveis no âmbito das dimensões comuns aos gêneros.

Outro aspecto importante no trabalho com gêneros é a perspectiva da progressão, na qual se tem em vista a gradação de dificuldades textuais dos alunos nas séries escolares, para a qual o agrupamento é elemento básico (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 123):

ou um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados, em função das possibilidades de transferências que permitem.

Ademais, alguns gêneros servirão de base para outros, como pré-requisito, a saber, o gênero resumo dará base para a construção posterior do gênero resenha.

Se se aceita tal perspectiva, isso requer também que, em cada série, o aluno tenha contato com gêneros de diversos agrupamentos, sempre com objetivos específicos e dificuldades gradativas. É o que o Bruner (1968) chama de aprendizagem em espiral ou currículo em espiral, pois há um movimento de retorno aos agrupamentos que permite aprofundar-se cada vez mais, levando à aprendizagem, respeitando o modo de pensar do aprendiz. A aprendizagem conduz ao desenvolvimento, e não o contrário. De acordo com Bruner (1968), qualquer ciência pode ser ensinada a qualquer aluno, mesmo em suas formas mais simples, visto os mesmos tópicos serem retomados posteriormente a fim de serem aprofundados.

Sendo assim, devem-se respeitar também as propostas definidas para cada série, a fim de evitar conflito e repetição entre as séries, uma vez que tais propostas foram efetuadas de acordo com os objetivos e dificuldades imanentes de cada ciclo. Mesmo com todo o planejamento possível das atividades propostas nas elaborações didáticas, poderão surgir, ao longo do percurso, problemas não previstos anteriormente. Isso é consequência da perspectiva construtiva e interacional deste trabalho e permite ser um momento para reflexão do percurso dos alunos e de novas possibilidades de aprendizagem.

O passo seguinte à dimensão do agrupamento é a concretização em propostas didáticas, como resultado da transposição dos saberes mobilizados para o objetivo final. Há algumas possibilidades neste sentido. Como não consideramos extremamente distantes entre si, vamos apenas diferenciá-las superficialmente.

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) assim conceitua sequência didática: "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Pode-se entender que sequência didática sejam os "procedimentos de ensino usados pelos professores em sala de aula para desenvolver determinado conteúdo escolar" (PANTOJA; SILVA, 2009). É um termo da educação utilizado para conceituar os procedimentos encadeados de etapas com a finalidade de garantir o aprendizado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma estrutura básica no trabalho com a sequência didática, composta de etapas que permitem um desenvolvimento gradual, dinâmico e "controlado" do domínio do gênero por parte do aluno. Essa estrutura é dividida nas seguintes partes (2004, p. 98):

- a) apresentação da situação;
- b) produção inicial de um texto do gênero;
- c) módulo 1;
- d) módulo 2;
- e) módulo n;
- f) produção final.

Na apresentação da situação, descreve-se ao aluno, de maneira detalhada, a tarefa a ser concretizada por ele. Em seguida à apresentação da situação, vem a produção inicial. Nesta atividade, o aluno demarcará, para si e para o professor, como representa textualmente o gênero. Os módulos são unidades didáticas destinadas a trabalhar aspectos não dominados pelos alunos, específicos dos gêneros. Por fim, na produção final, como o coroamento da sequência didática, o aluno pode colocar em prática o conhecimento construído ao longo do percurso dos módulos e repensar sua prática na comparação com a produção inicial e nos parâmetros apontados nos módulos.

A partir de percurso semelhante, Gasparin (2003) constroi uma proposta alicerçada sobre a pedagogia histórico-crítica, a partir das teorias de

Vygotsky e das ideias de Saviani, ambos influenciados pelas leituras do materialismo dialético de Marx e Engels. Gasparin é partidário da visão histórico-crítica, entendendo o papel do professor como mediador do conhecimento acumulado historicamente.

Gasparin (2003) retoma as cinco etapas fundamentais da ação docente/discente constantes da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* [1], Saviani apresentará sua proposta teórica pedagógica que dá nome ao livro, em oposição às teorias não-críticas tradicionais, cujo exemplo mais forte seria a "escolanovista" e as teorias crítico-reprodutivistas. As teorias críticas são aquelas que "levam em conta os determinantes sociais da educação" (SAVIANI, 1991, p.93).

As cinco etapas tomadas de Saviani por Gasparin (2003) teriam por finalidade envolver o aluno na aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos, ele as discute e distribui em três fases do processo pedagógico: a) prática social inicial; b) zona de desenvolvimento imediato: problematização, instrumentalização e catarse; c) nova prática social final.

A primeira fase é a da prática social inicial que compreende o nível de desenvolvimento atual do aluno. É o ponto de partida para o qual contribuem aquilo que o professor e os alunos já sabem sobre o conteúdo.

Na segunda fase, zona de desenvolvimento imediato, o trabalho com o conhecimento teórico envolve três passos: problematização, instrumentalização e catarse. A problematização consiste no levantamento dos principais problemas observados na prática social, relacionados aos conteúdos envolvidos na pesquisa. A instrumentalização é a apresentação do conhecimento científico, formal, abstrato, conforme os apontamentos da problematização, considerando todos os aspectos pertinentes e necessários ao momento. Em um terceiro momento, espera-se que o aluno consiga sintetizar o conhecimento novo com o antigo de forma concreta, em uma nova forma de unir teoria e prática social. Essa fase é denominada catarse.

Por fim, na terceira fase do método, a nova prática social final: aqui se apresenta o novo nível de desenvolvimento atual do aluno, manifesto em ações e posturas novas.

O quadro seguinte pode sintetizar e explicitar com mais detalhes a proposta de Gasparin (2003):

PRÁTICA zona de desenvolvimento real	TEORIA zona de desenvolvimento proximal			PRÁTICA zona de desenvolvimento potencial
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática social inicial do conteúdo				Prática social Final do conteúdo
1) Apresentação do conteúdo; 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Quadro 1 – Proposta de Gasparin.

Fonte: Gasparin, (2003, p. 163)

Uma diferença em relação a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a ausência da produção inicial em Gasparin. Em nosso projeto de pesquisa atual, assumimos que, como Gasparin (2003), a prática social inicial é mais ampla, para a qual se faz o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, que pode ser manifestado de várias formas, além da produção inicial. Já Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100) concentram-se mais na preparação do aluno para a atividade:

a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado,

dando um aspecto mais *top-down* do que *botton-up*, isto é, o foco está mais nas habilidades a serem ensinadas e nas informações a serem passadas aos alunos do que em tirar deles o conhecimento já acumulado sobre o trabalho em desenvolvimento.

A proposta de Gasparin (2003) não descarta ou impede o trabalho com a produção inicial de texto, mas esta não precisa necessariamente anteceder as atividades de ensino planejadas pelo professor. Pode acontecer em vários momentos durante a intervenção. Alguns gêneros, em alguns momentos, são melhores trabalhados se se atem apenas à leitura, como por exemplo, o trabalho com fábulas no segundo ano do ensino fundamental.

Uma terceira proposta, a opção feita nesta pesquisa, é apresentada por Rodrigues (2008) bastante semelhante às anteriores, com alguma variação. Ela distribui as atividades em seis passos. São eles (2008, p. 173, 174):

- 1° passo - busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso;
- 2° passo - seleção de textos (verbais orais e escritos ou em outro material semiótico);
- 3° passo - prática de leitura do texto como enunciado;
- 4° passo - prática de leitura-estudo do texto e do gênero;
- 5° passo - prática de produção textual;
- 6° passo - prática de revisão e reescritura de textos.

Os passos podem ser visualizados no esquema abaixo:

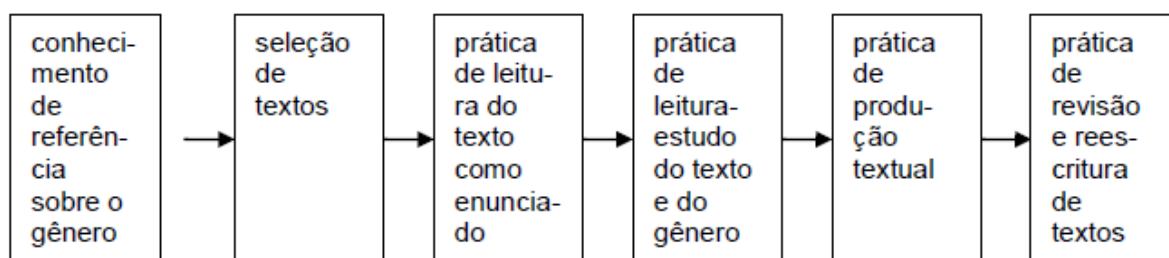


Figura 2 – Esquema da elaboração didática de Rodrigues – elaboração do autor

O 1° passo - busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso - visa dar sustentação teórica ao professor, proveniente de fontes acadêmicas ou do setor especializado pela circulação dos gêneros. As duas fontes podem ter pontos de vista diferentes quanto ao mesmo objeto, o que exige do professor análise e tomada de decisão. Esse passo é fundamental porque coloca o professor como pesquisador de gêneros que circulam socialmente e que não necessariamente conhece ou lhe são dados prontos nos livros didáticos. Nem a concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nem a proposta de Gasparin

(2003) preveem explicitamente o trabalho docente da busca pela informação, mas tomam tal etapa como dada, pronta.

Para dar conta desta etapa, leituras teóricas devem ser efetuadas e servir de base para planejamento das atividades da etapa seguinte; o levantamento de bibliografia disponível sobre o gênero é o início da pesquisa. Importante lembrar que, mesmo com uma biblioteca virtual, como é a *internet*, os alunos de graduação apresentam dificuldade na seleção de bons textos e autores. Também é necessário lembrar que as fontes não serão apenas da linguística, como no caso deste projeto, em que se investigaram também teorias jornalísticas sobre resenha, uma vez que o gênero é abrangente, ou em outros casos, como na análise de bula de remédio, para o que é necessário consultar fontes extralinguísticas a fim de compreender como é concebida.

Num momento inicial, as leituras sobre gêneros, seus desdobramentos e aplicação didática serão necessárias, mas, posteriormente, uma vez assimiladas, darão suporte aos trabalhos futuros, demandando apenas leituras referentes ao gênero com o qual se trabalhará.

No caso do gênero resenha, partir da pesquisa docente é fundamental para instrumentalizar o professor acerca de todos os meandros que cercam as discussões a respeito da resenha, além do que o poria em contato com textos condizentes com a realidade dos alunos, o que nos levaria ao 2º passo.

O passo seguinte é seleção de textos, sejam eles verbais orais e escritos ou em outro material semiótico. Nesta etapa, o objetivo é (RODRIGUES, 2008, p. 173)

trabalhar com textos diversos, que consigam dar conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero; também se pode acrescentar a escolha de textos que apresentem mais acentuadamente uma determinada característica de um gênero.

A rigor, espera-se que o docente consiga preparar seu material didático, contextualizado, o que só é possível se o professor tem conhecimento do que ele quer deste material, etapa desenvolvida no 1º passo. No caso do gênero resenha, poucas cidades no Brasil têm cinema, menos ainda possuem livraria. O professor precisa estar atento ao que acontece a sua volta (em termos de produção cultural) e selecionar o material, buscando resenhas sobre filmes na TV ou usados em aula, *shows* artísticos (e aí entra uma gama enorme de possibilidades: duplas

caipiras, sertanejas, pagode, *rock*, axé etc) da TV ou na cidade. As possibilidades são tantas como as realidades.

Um bom conhecimento adquirido no primeiro passo permite uma seleção adequada. São questões pertinentes à escolha dos textos:

a) são necessários textos que sejam bastante característicos do gênero e razoavelmente fáceis de serem lidos e compreendidos. Não se pode escolher textos porque são curtos, fáceis demais ou bonitos se essas características não pertencerem ao gênero. Uma situação falsa geraria textos falsos, como acontecia com as antigas e mal faladas cartilhas que, para facilitar a leitura, criavam simulacros de textos, provocando uma geração de alunos analfabetos funcionais. Na seleção feita para o projeto, a resenha *Bullying* (texto 7) é longa e formal, mas não poderíamos omitir o fato de que algumas resenhas seguem este modelo.

b) além de textos do gênero escolhido, é importante também eleger textos de gêneros semelhantes ao que se vai trabalhar, tomando por base os que seriam, a princípio, confundidos pelos alunos. Normalmente, estão na "vizinhança", como ofício e carta comercial; resenha, resumo e sinopse; poesia e canção etc.

c) importante que os textos selecionados tenham, como um todo, as características formais que compõem o gênero. De outra forma, será impossível trabalhar tais questões se elas não aparecem na realidade textual. Em nosso caso, a resenha do *show* de Bebel Gilberto (texto 8) tem a finalidade de mostrar que as resenhas vão além filmes e livros e também de evidenciar os adjetivos.

A prática de leitura do texto como enunciado é o 3º passo, em que se pretende, antes de uma leitura com finalidade didática, uma leitura enquanto interlocutor do texto. É para isto que primeiramente a escola prepara o aluno e esta é a justificativa de se estar trabalhando com o gênero. Se o aluno não se colocar como interlocutor, o trabalho não tem o sentido que se quer, será apenas uma atividade de leitura e interpretação de textos tradicional.

Além disso, importante pontuar que:

a) para que a leitura seja proveitosa, é preciso sensibilidade ao escolher gêneros apropriados e dentro desses gêneros, os textos exemplares que melhor se adaptem à realidade do aluno. Rodrigues (2008) sugere que, inclusive, na seleção dos textos, eles possam estar o mais próximo possível do seu espaço material de produção, isto

é, não fazer o recorte do texto, mas usar o suporte textual original. Levar o jornal para a sala de aula, ao invés de apenas o recorte a ser trabalhado.

b) não se deve fazer a leitura de todos os textos na sequência, porque deve-se fazer uma leitura primeiramente de compreensão. É necessário tempo para compreender o texto inicialmente e tempo para analisá-lo. A pressa em uma atividade ou em outra provoca superficialismo no contato com o gênero. É preciso lembrar que a concepção do trabalho com gêneros envolve muito mais tempo do que estamos acostumados do que o trabalho com a tipologia tradicional.

c) se a leitura oral for feita pelos alunos sem que eles a tenham feito antes silenciosamente ou em casa, ela poderá ser feita com dificuldade. Provavelmente, o leitor também não terá a compreensão requerida do texto, porque sua atenção voltou-se à forma, e não ao conteúdo. Se o aluno já conhecer o texto antes da leitura, melhor. Ou então, seja feita pelo professor.

Em seguida, o 4º passo busca a prática de leitura-estudo do texto e do gênero, momento em que o aluno passa de interlocutor para analista, estudante mesmo do gênero, levando em conta as dimensões social e verbal do gênero e do enunciado, nas quais se destacam (RODRIGUES, 2008, p. 174):

a esfera de produção do gênero (a finalidade sócio-ideológica dessa esfera, seus discursos, seus horizontes apreciativos), a situação social de interação do gênero (finalidade [conteúdo temático] da interação, composição dos participantes da interação [autor e interlocutor do gênero], acentos de valor etc), a presença das relações dialógicas e dos acentos de valor no texto, a organização textual e a manifestação da língua arregimentada pelo gênero (estilo) e relevante para o domínio das práticas de escuta, leitura e produção textual.

A análise linguística do gênero se dá nesta etapa, para a qual contribuem o conhecimento gramatical, textual e pragmático. Ela se dá em dois momentos: inicialmente, durante a leitura e exploração do texto (que chamamos de análise linguística 1), e depois, na síntese, em uma produção própria do aluno (denominada análise linguística 2). Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta etapa corresponderia aos vários módulos de análise linguística e, na proposta de Gasparin (2003), à instrumentalização.

A análise linguística é a etapa em que os professores apresentam mais dificuldade. A tendência sempre é cair na gramática ou em uma interpretação textual que não explore as marcas linguístico-enunciativas do gênero, no processo

de construção de sentido. Como o livro didático traz as análises prontas, o professor não consegue realizá-las sozinha. Talvez não saiba que qualquer gênero demande pesquisa por ser um território não dominado totalmente. Por outro lado, há muito material sobre diversos gêneros sendo publicados como apoio ao professor, que podem ser valiosos na investigação de novos gêneros.

Alguns passos devem ser lembrados no momento de estudo do gênero:

- a) preparar a análise com antecedência para que haja tempo de investigação profunda.
- b) recorrer a manuais de linguística que contemplem, principalmente, as novas áreas de linguística textual, semântica, discursiva, estilística.
- c) antes de propor a análise aos alunos, o professor deve fazê-la pessoalmente. As próprias dúvidas são um bom índice de verificação das dificuldades que precisam ser melhor trabalhadas.
- d) ter para si e para os alunos que a análise é uma construção dialógica, em que nada está pronto, nenhuma verdade é absoluta e coletivamente a compreensão é melhor que individualmente. Portanto, os erros fazem parte do caminho.
- e) lembrar que as habilidades requeridas para o gênero devem ser incorporadas por meio de atividades reflexivas e de fixação. Assim, é necessário preparar atividades específicas para cada habilidade tendo em vista as dificuldades do público-alvo.
- f) cada texto não deve servir para análise de apenas uma marca linguística, porém, não é necessário explorar todas as marcas em todos os textos. É preciso bom senso para não saturar o discente.

No 5º passo, o aluno, baseado no conhecimento obtido na análise e no percurso até o momento, produz seu texto. Ele é instado a assumir a autoria do seu discurso e efetivá-lo no gênero, utilizando todas as informações já vistas. Para isso, é preciso que:

- a) cada marca trabalhada na leitura-estudo do gênero seja lembrada aos alunos como parte a ser incorporada ao texto deles.
- b) os alunos sejam levados a assumir a posição-autor típica do gênero.
- c) se crie um ambiente real de produção do gênero ou mais próximo dele possível.
- d) os alunos utilizem a ficha de auto-avaliação para verificarem a adequação do seu texto ao gênero em questão.

f) finalmente, os alunos sejam lembrados de que o texto só estará pronto após revisão textual e não após a primeira produção.

Por fim, o último passo, a prática de reescritura de texto. Nele, se procede à análise linguística 2, a qual se dá em meio a refacção textual. Essa última etapa deve ser planejada pelo professor que (RODRIGUES, 2008, p. 174), "em função dos objetivos da elaboração didática e dos textos produzidos pelos alunos, faz uso de diferentes procedimentos para conduzir essa etapa de trabalho".

Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final, subsume o 5º e 6º passos de Rodrigues, também muito semelhante a de Gasparin (2003), como nova prática social final, na qual o aluno manifesta ações e posturas novas diante do recente conhecimento obtido.

A proposta de Rodrigues (2008) não prevê uma produção inicial do aluno. Creemos que a proposta não impede que o professor a inclua no processo, se o desejar, como avaliação diagnóstica. Caso haja uma primeira produção, não precisará ser, nem será completa. Como ponto de partida, pode ser simplificada, tendo como destinatário a turma ou colegas de classe, visto que o papel desta produção é dar balizas ao professor, e mesmo aos alunos, para a construção do percurso didático a ser percorrido no projeto.

Como última parte do trabalho, após aplicação das etapas, vem o coroamento da elaboração didática. Neste momento, o aluno pode colocar em prática o conhecimento construído ao longo do percurso e repensar sua prática na comparação com a primeira produção ou com os parâmetros apontados nas etapas, percebendo que a refacção é componente intrínseco do texto. Este momento se apresenta como o ideal para a revisão ortográfica, uma vez que se finaliza o texto e impede que esta preocupação tome tempo em outros momentos. Também é o momento para a leitura colaborativa, na qual a troca de textos entre os alunos permite intervenções no texto do outro que serão futuramente incorporadas ao próprio texto. Será também um instrumento para avaliação do professor sobre sua ação docente.

Contrariamente ao que se possa imaginar, os alunos, mesmo os que apresentam maiores dificuldades na lida com a língua, apresentam bons resultados, ainda que falhem em alguns aspectos do gênero em questão, uma vez que o conhecimento de mundo permite ter acesso a tais aspectos, mas, provavelmente, não a todos, o que justifica o trabalho didático. Esse sucesso parcial seria o que

Vygotsky denomina de nível de desenvolvimento real, isto é, é a capacidade do aluno de realizar tarefas autonomamente. No extremo oposto do desenvolvimento real, está o nível de desenvolvimento potencial, aquele em que o aluno realiza a tarefa, porém, com auxílio de outro indivíduo. Entre um e outro, está o espaço de trabalho do professor (VYGOTSKY, 1984, p. 97):

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estágio embrionário.

Como não existe garantia apenas de resultados positivos, há que se pensar em atividades promotoras de intervenções mais profundas para os casos de insucesso.

No próximo capítulo, discutiremos as especificidades constituintes do gênero resenha, tanto na modalidade acadêmica como jornalística, uma vez que ela extrapola o âmbito da escola.

3 O CONTORNO ATUAL DA RESENHA

A arte é enorme, a resenha é breve.
Artur Netrovski

3.1 RESENHA: O QUE ERA, O QUE É, O QUE SERÁ

Além das resenhas publicadas em revistas e jornais, sabemos que resenha é um tipo de texto bastante solicitado pelos professores, normalmente na graduação e pós-graduação, mas que gera certo desconforto naqueles que vão produzi-lo. Tal desconforto, cremos, é devido à pluralidade de formas que a resenha assume, por ser bastante produtiva (RODRIGUES, 2005, p. 168): "os gêneros menos produtivos são aqueles mais padronizados, como a instrução de trabalho, a ordem militar, muitos documentos oficiais. Neles só podem se mostrar os aspectos mais superficiais". Não é o caso da resenha.

Além de haver tradicionalmente mais de um tipo de resenha, alguns professores entendem resumo e fichamento como sendo resenha. Esta discussão objetiva ajudar a entender melhor o que seja resenha a partir de reflexões teóricas e da concepção de gêneros discursivos.

Vamos entender, de início, o que aconteceu historicamente com o termo resenha jornalística. Isto pode nos auxiliar a entender o emaranhado de sentidos que permeia o conceito de resenha.

Melo (2003, p. 129) define resenha, sob o viés jornalístico, como "uma apreciação das obras de arte ou produtos culturais, com a finalidade de orientar a ação dos fruidores ou compradores". Antes disso, o autor, faz um resgate histórico do termo resenha sob a ótica do jornalismo, levantando algumas explicações sobre a confusão no Brasil entre resenha e crítica.

Segundo o autor (2003), no Brasil, não era hábito o uso da palavra resenha; usava-se crítica para a mesma função e, correlatamente, crítico para seu autor. Segundo ele (2003), o descompasso começou quando os intelectuais responsáveis pela análise crítica no campo das artes recusaram-se a vulgarizar seu trabalho e fazer concessões à indústria cultural. Foram, então, substituídos por

jornalistas que não mais escreviam apenas para intelectuais, ampliando a abrangência da crítica para o grande público. Os intelectuais começaram a perder espaço quando jornais e revistas deixaram de ser um produto de uma população restrita, consumidora de matérias bem elaboradas e críticas profundas. Houve a substituição do modelo francês - mais intelectual - pelo americano - mais informativo -, padrão que rege hoje os principais jornais brasileiros. Isso aconteceu na década de 30, quando o jornalismo atingiu a escala industrial.

Como resultado, os críticos intelectuais acharam refúgio em veículos restritos, normalmente, acadêmicos, autodenominando-se críticos, enquanto os jornalistas, a partir de análise mais superficial, passaram a produzir resenhas, numa tradução de *review* do jornalismo estadunidense. Uma primeira diferença parece ser, então, a profundidade de tratamento do tema, uma vez que a crítica se debruça mais pormenorizadamente sobre os aspectos do filme que podem não ser tão interessantes ao grande público, como é para os "iniciados" na arte, que contentam-se com a resenha, de mais fácil acesso.

A mudança não ficou apenas no plano da forma - a troca de crítica por resenha -, mas atingiu também o conteúdo. Não se analisa mais os bens culturais da elite, mas sim os novos produtos de grande consumo da indústria cultural, "assim, não é a literatura que se aprecia, mas o livro colocado no mercado" (MELO, 2003, p. 131).

Do ponto de vista de Afrânio Coutinho (1975), a resenha é um texto jornalístico, um breve comentário da obra, enquanto crítica é bastante criteriosa para a periodicidade dos jornais. Além disso, a resenha destina-se ao consumo popular e a crítica aos acadêmicos, confirmando o que Mello postula acima.

Compreendida dessa forma, a resenha intenciona orientar o público quanto aos produtos culturais postos em circulação, o que a faz semelhante a outros gêneros jornalísticos, como o artigo de opinião. Hunt (apud MELO, 2003) atribui as seguintes funções à resenha:

- a) dar informações sobre os produtos do mercado cultural e suas qualidades ;
- b) elevar o nível cultural, uma vez que pontua criticamente tais qualidades;
- c) reforçar a identidade cultural, já que aprecia o produto a partir dos padrões geoculturais de seu público;

- d) aconselhar como melhor empregar os recursos dos leitores, indicando produtos de baixa qualidade;
- e) estimular e contribuir com artistas, elogiando seu trabalho e indicando as falhas;
- f) definir o que é produto novo em relação à tendência dominante;
- g) documentar o produto no momento histórico;
- h) divertir, quando usa do humor, resgatando situações inusitadas.

Quanto às modalidades de resenha no âmbito do jornalismo, alguns autores, como Bond (apud MELO, 2003), apontam 4 categorias: clássica, relatorial, panorâmica e impressionista; enquanto outros, como Hunt (apud MELO, 2003), indicam apenas duas: autoritária e impressionista. A diferença básica para Bond, segundo Melo (2003), é que a clássica é voltada para estabelecer o novo com o já tradicional, a relatorial é mais descritiva, trazendo o sumário da obra e opinião implícita, a panorâmica emprega a perspectiva histórica e, por fim, a impressionista leva em conta os efeitos causados no ser humano. Para Melo (2003), há apenas dois métodos: um histórico e outro impressionista, visto serem os outros dois, na verdade, formas de exposição das informações.

Hunt (apud MELO, 2003) afirma que o padrão de resenha estadunidense é a combinação da crítica histórica com a impressionista. Assim, teria o seguinte esquema:

- a) situação da obra no contexto histórico, político etc., indicando o quadro teórico que segue;
- b) apreciação crítica do conteúdo;
- c) conclusão e opinião final.

Afrânio Coutinho (1975) argumenta que o modelo brasileiro de resenha assemelha-se à estadunidense, pelas seguintes divisões:

- a) introdução ao assunto da obra;
- b) considerações sobre o autor e suas obras;
- c) algumas digressões e anedotas;
- d) juízo pessoal, a cargo do crítico e sua sensibilidade pessoal.

Por esta última faceta, porém, o autor (1975) desacredita das resenhas brasileiras, nas quais predominaria o puro "achismo".

Na Europa e Estados Unidos, intelectuais hábeis no texto jornalístico assinam as resenhas. No Brasil, o quadro é diferente. Alguns jornalistas se aventuraram e se especializaram em determinada área; estes são os responsáveis pelas críticas, que, às vezes, podem ser pesadas demais ou privilegiarem amigos (MELO, 2003). O gênero está em ascensão na mídia brasileira, não só escrita, mas mesmo televisiva, reflexo da expansão cultural pela qual passa o país e quantidade de novos bens culturais entrando em circulação, fazendo com que o leitor busque informações sobre eles. O espectro da resenha é bastante variado: além dos produtos culturais tradicionais, como literatura, música, teatro, livro, artes plásticas, dança e cinema, absorveu também moda, gastronomia, esporte.

Entendida a resenha na perspectiva jornalística, com sua pluralidade de sentidos, vamos agora à resenha acadêmica.

Segundo Machado (2004, p. 15), resenha é "um texto que apresenta informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto, trazendo, além das informações, comentários e avaliações do resenhista". Partindo dessa definição, percebe-se que a resenha se diferencia do resumo porque o subsume; o resumo integra a resenha. Além dele, há ainda:

- a) seleção de informações;
- b) comentários do resenhista;
- c) avaliação do resenhista.

A observação se faz importante para repensar uma divisão clássica de resenha: informativa, descritiva e crítica. Fiorin e Savioli (1995, p. 426; grifos do autor) confirmam o ponto de vista: "a resenha pode ser puramente *descritiva*, isto é, sem nenhum julgamento ou apreciação do resenhista, ou *crítica*, pontuada de apreciações, notas e correlações estabelecidas pelo juízo crítico de quem a elaborou". A resenha informativa seria aquela que não apresenta julgamento de valor, apenas aprecia a obra. Se se trata de uma resenha de filme, apenas indicaria seu conteúdo, diretor, atores etc., sem julgamento por parte do resenhista. A descritiva apenas descreveria o objeto da resenha, suas qualificações, detalhes, características, contudo, sem emitir opinião. E por último, a resenha crítica que, além das informações, necessita de avaliação por parte de quem a escreve. Essa tripartição de resenha se deve à concepção de que seria possível fazer uma resenha sem lançar juízo de valor e informar sem descrever; e o oposto também.

Ora, a partir do momento em que se entende linguagem como processo subjetivo e não-transparente, é difícil imaginar que se possa escrever um texto sem projetar nele subjetividade. Das questões discutidas em linguística, a da subjetividade da linguagem é ponto pacífico. Quando Bakhtin (1992) aponta o dialogismo como elemento fundador e constitutivo da linguagem e do sentido, instaura ainda o conceito de polifonia.

Há ainda o componente ideológico latente na linguagem. Para Bakhtin (1999, p. 95; grifos do autor), "*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial*", portanto, produto do tecido social, ao mesmo tempo particular de cada indivíduo, impedindo a concepção de tal processo como objetivo.

Resultado de múltiplos sentidos provenientes de múltiplos sujeitos, a linguagem se deixa marcar pelas vozes que dialogam anonimamente ou não, de forma oral ou escrita. Bakhtin (1999, p. 123; grifo do autor) entende que

o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta.

Uma vez retomado esse pressuposto do novo olhar para a linguagem, entende-se a resenha como não totalmente avessa à subjetividade, criando o subtipo "resenha descritiva". Poderíamos falar em graus de manifestação da subjetividade, uma vez que esteja mais ou menos explícita, concordando com Novaes (2008, p.3):

a resenha pode ser considerada como um contínuo entre descrição e avaliação, tendendo ora para um, ora para outro extremo. As mais objetivas tendem a apresentar textos mais descritivos, atendo-se ao conteúdo informacional; as que conseguem combinar, de forma mais equilibrada, a informação e a avaliação, enquadram-se, com mais propriedade, às exigências do gênero.

Outro gênero discursivo também concebido como "neutro" é o discurso científico. Tal discurso, tido como dos menos afetados pela subjetividade, é marcado também por ela. Esse é o ponto de vista defendido por Coracini em *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência* (1991). Coracini (1991, p. 193; grifo

da autora) encerra esta obra afirmando que "apenas uma lingüística que assuma o texto como parte do discurso é capaz de perceber que formas lingüísticas de aparente neutralidade e isenção são parte de um 'jogo comunicativo' no qual funcionam como estratégias de persuasão".

A subjetividade é uma constante em qualquer produção do sujeito, seja texto verbal, música, artes plásticas etc. Toda produção humana é marcada pela subjetividade; a resenha não seria exceção. As marcas subjetivas do indivíduo aparecem nas escolhas feitas em toda a extensão da língua. Voltaremos a esse assunto mais adiante. A posição assumida neste trabalho é que subjetividade e crítica, explícita ou implícita, permeiam a resenha, resultando em textos nos quais se assume ou não a subjetividade.

Bakhtin foi um dos autores mais influentes dessa nova visão sobre a língua. Dele também é o ponto de partida para outra discussão, essa mais recente: a de que o indivíduo aprende a língua por gêneros. Tal concepção, repensada por Bronckart, serviu de fundamento para o trabalho de Barbosa (2003), que por sua vez permitiu a adaptação por Perfeito (2006) para o projeto de pesquisa "Análise lingüística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual", desenvolvido por uma equipe de professores, alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina e outras instituições, dentre os quais nos incluímos.

Se afirmamos que o indivíduo comunica-se por meio dos gêneros, é necessário esclarecê-lo. Desta forma, assumimos neste trabalho que todo gênero tem os seguintes aspectos, enumerados por Bakhtin (2003):

- a) tema ou conteúdo temático;
- b) construção composicional;
- c) estilo ou marcas lingüísticas e enunciativas.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, datado originalmente de 1929, Bakhtin (1981) define gênero como sendo unidade orgânica resultante da combinação entre as formas de comunicação (ou seja, as relações entre os enunciadores em um determinado contexto), a forma de enunciação (o estilo, tomado como um termo muito geral, como a enunciação se procede) e o tema. Em 1953, em *Estética da Criação Verbal* (2003), publica sua mais conhecida definição de gênero, desta vez entendidos como a unidade formada pelos temas ou conteúdos (ideologicamente conformados e possíveis de serem ditos por meio do gênero); uma

forma composicional (elementos das estruturas comunicativas e semióticas presentes nos diferentes textos pertencentes ao gênero) e o estilo (ou marcas linguísticas, traços da posição enunciativa do locutor).

Levando em consideração que esses três elementos "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2003, p. 262), e que todos eles são perpassados por outro aspecto:

d) contexto de produção: autor e seu papel social, alocutário e seu papel social, objetivo, local, época, suporte, resta-nos verificar como tais elementos corporificam-se na resenha. Vamos então perpassar as características arroladas aqui.

3.1.1 Tema ou Conteúdo Temático

O tema ou conteúdo temático da resenha é muito heterogêneo: pode-se resenhar praticamente todo tipo de texto, embora alguns autores a restrinjam a apenas bens culturais da indústria da arte. O lastro da resenha vem se ampliando, uma vez que se faz necessário descrever e criticar, não só os produtos da indústria cultural, mas também outros de consumo coletivo, como jogo de futebol. Isso se deve por se acreditar que tal objeto possa ser alçado ao *status* de arte (como alguns consideram o futebol) ou que a resenha esteja saindo do campo exclusivo da arte para abranger bens coletivos que necessitem serem apresentados, discutidos e avaliados. É o próprio gênero que, historicamente, delimita seu campo de ação: "os próprios gêneros 'modulam' a maior ou menor possibilidade de tratamento exaustivo do objeto e do sentido na interação" (RODRIGUES, 2005, p. 167; grifo do autor). É a visão bakhtiniana novamente mostrando como a linguagem se adapta às necessidades humanas.

Há um detalhe a respeito da resenha que o diferencia diametralmente do resumo. cremos somente ser possível fazer resumo de texto verbal, enquanto a resenha pode ser feita de outro material semiótico. Isso porque a pluralidade de aspectos de um texto fílmico, como trilha sonora, fotografia, efeitos especiais, por exemplo, impede que se faça um resumo dele, porém permita a resenha. Não posso resumir a trilha sonora, apenas posso comentá-la, compará-la,

avaliá-la. Particularmente, cremos que um tipo de texto é resumido com mais fidelidade a partir de seu próprio tipo. Ou então, que apenas textos verbais podem ser resumidos, uma vez que o material semiótico não extrapola o limite das palavras.

O tema de uma resenha pode ser então qualquer objeto: livro, filme, álbum musical, partida de futebol, inauguração, casamento, um novo prato em um restaurante, entre outros. Um objeto cultural sobre o qual se possa comentar, caracterizar e avaliar. A discussão é, então, sobre o que pode ser considerado um objeto cultural, mas não entraremos nesses meandros neste trabalho.

Alguns autores destacam que a resenha deve ser feita por especialistas, por serem eles detentores do conhecimento necessário para avaliar, comentar, comparar um livro ou filme. Isso é bastante coerente. Afinal, apenas um especialista poderia comparar o livro X de Fulano, com outros livros do mesmo autor; poderia ainda compará-lo a livros do Cicrano e Beltrano, ponto de vista que expusemos até o momento. Só um especialista teria autoridade para a crítica. Então, por que a resenha de um livro de literatura brasileira é pedida para um aluno que não é especialista, e talvez nunca o seja? A resposta é que a resenha, como já apontei acima, é um exercício acadêmico e político. Neste sentido, Souza e Carvalho (1999, p. 55) corroboram, afirmando que "as recensões variam na forma e no conteúdo de acordo com a qualificação do seu autor", utilizando recensão como sinônimo de resenha crítica. Outra justificativa é que nem sempre foi assim.

Um movimento de jovens denominado "política dos autores", surgido a partir de um texto de Truffault, em 1954, legitimou a crítica de cinema: o trabalho do crítico ganha o propósito de contribuir na formação de um espectador reflexivo, analítico e crítico, que deveria tomar uma atitude ativa frente ao que assistisse na tela, contando com novos e específicos conhecimentos para opinar sobre uma obra fílmica (ALTMANN, 2008, p. 4). Assim, a crítica de cinema passa a ser feita por profissionais e amadores ou amantes do cinema, num ritual de não apenas contemplar, mas também de refletir sobre. Para Altmann (2008, p. 6),

essa possibilidade de escrever sem teorias de respaldo pode ser vista como uma vantagem e não uma deficiência, pois a ausência de método teria aberto um espaço inédito para a reflexão que não se restringia ao crítico, mas se estendia e formava o próprio espectador.

Ademais, Altmann (2008, p.7) ainda chama a atenção para o fato de que a crítica atravessa um momento de "laicização e democratização ganhando uma ampliação do campo não apenas na imprensa generalista, mas em espaços não institucionalizados, como os meios eletrônicos, por exemplo". Em uma realidade inédita de tornar públicas as muitas vozes que querer falar, impossível restringir a apenas alguns a permissão da palavra.

3.1.2 Construção Composicional

A Construção Composicional, ou Estrutura Composicional, diz respeito, segundo Rodrigues (2005), aos procedimentos composicionais para organizar e dar acabamento da totalidade discursiva e da relação dos falantes da comunicação discursiva. Quanto à construção composicional, a resenha deve obedecer a um determinado padrão: dados de identificação (no *caput* do texto) e parte textual.

Neste caso, temos um padrão acadêmico. Jornais e revistas também trazem resenhas de livros, porém com formatos diferentes, trazendo a referência bibliográfica em outros lugares que não no *caput* do texto; às vezes até mesmo no final dele. Outra diferença sensível em resenhas jornalísticas é que normalmente trazem uma apresentação mais extensa sobre o autor. O motivo talvez seja porque o público pode desconhecê-lo, o que é mais difícil acontecer no meio acadêmico em que o leitor especialista reconhece os autores da área ou dá crédito ao periódico e seus editores. Veja o exemplo abaixo (VARGAS, 1996, p. 68):

Em muito boa hora acontece a republicação, em português, do livro *A era da manipulação*, de Wilson Bryan Key, professor de comunicação e profissional de propaganda nos Estados Unidos. Desde 1973 - quando estourou no mundo publicitário e editorial norte-americano com *Subliminal Seduction* (A sedução subliminar) -, ele dirige a Mediaprobe inc., uma organização de pesquisa e defesa do consumidor sem fins lucrativos. Antes deste *A era da manipulação* (de 1990, nos Estados Unidos) e de *Subliminal Seduction*, Key havia lançado *Media sexploitation* e *The claim plate orgy*, fundamentadas denúncias sobre o mecanismo de lavagem cerebral das mentes pela publicidade comercial subliminar.

A estrutura apresentada por Souza e Carvalho (1999) para resenha parece ser voltada para público não-especializado. Os autores ressaltam que se trata de uma orientação não exaustiva para a resenha:

I. Dados do autor

- a) quem é ele na área, sua formação, títulos, outros livros ou textos publicados etc;
- b) seu referencial teórico e sua prática.

II. Resumo do conteúdo

- a) do que trata, qual sua proposta central;
- b) como está organizado o texto: introdução, corpo, conclusão, capítulos ou partes;
- c) suporte teórico: conhecimentos e argumentações científicas, históricas, estatísticas;
- d) linguagem usada: correção, clareza, objetividade, problemas de tradução;
- e) extensão e valor da bibliografia.

No breve excerto abaixo, um exemplo da organização da obra no *site* da editora Novatec:

Seus quatro primeiros capítulos englobam marketing, endomarketing, comunicação com público interno, clientes, imprensa e comunidade em geral e o quinto capítulo apresenta uma conclusão onde une os conceitos apresentados nos capítulos anteriores.

III. Avaliação da obra

- a) qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade, comparação com outras obras;
- b) balanço das contribuições críticas.

Veja abaixo, um recorte de resenha publicado na revista Marketing & Comunicação para Pequenas Empresas em que figura o público-alvo (inclusive na segunda parte do segundo parágrafo) e o objetivo da obra.

Este livro foi feito principalmente para pequenos empresários, em especial da área de varejo, e enfoca as tendências atuais de mercado e os conceitos básicos de marketing e de comunicação.
[...]

o objetivo deste livro é auxiliar no desenvolvimento de um plano de marketing com implantação de ações estratégicas que possam tornar as pequenas empresas mais competitivas. É conteúdo de extremo interesse também para empresários, gestores de marketing e de comunicação, alunos e professores das áreas de comunicação e administração.

A mesma resenha traz ainda um bom exemplo das contribuições críticas, neste caso, positivo:

A perfeição do trabalho dos autores mostra-se nos detalhes didáticos do texto. Sem dúvida, a inserção de "caixas" de esclarecimento conceitual, quadros-resumo e diagramas de relações tornará mais leve o estudo dos iniciantes. Além disso, os autores evitam, acertadamente, os artificiais "exercícios" que concluem os capítulos dos manuais tradicionais. A redação peculiar de produto de pesquisa, com abundância de referências bibliográficas, aponta para o trabalho próprio do professor que fará uso do livro: este não será nem apoio nem roteiro, mas sim referência, orientação e estímulo poderoso.

Movimento 1 - APRESENTANDO O LIVRO	
Passo 1 Definindo o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2 Informando sobre a virtual audiência	e/ou
Passo 3 Informando sobre o/a autor/a	e/ou
Passo 4 Fazendo generalizações	e/ou
Passo 5 Inserindo o livro na área	
Movimento 2 - ESQUEMATIZANDO O LIVRO	
Passo 6 Delineando a organização geral do livro	e/ou
Passo 7 Definindo o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8 Citando o material extratexto	
Movimento 3 - RESSALTANDO PARTES DO LIVRO	
Passo 9 Avaliando partes específicas	
Movimento 4 - FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO	
Passo 10A Recomendando/Desqualificando o livro	ou
Passo 10B Recomendando o livro apesar das falhas	

Quadro 2 – Descrição esquemática da organização em resenhas acadêmicas.

Fonte: Mottaroth (2002, p. 93)

Em parte, a mesma estrutura se repete em Motta-Roth (1995), embora a autora deixe claro que este é um modelo de resenha acadêmica. É possível perceber que os dados sobre o autor têm menos espaço neste modelo que na comum encontrar livros escritos a várias mãos, como coletânea de artigos. Neste caso, é praticamente impossível apresentar os autores, pois são muitos, como este caso (MATTOS, 2004, p. 196; grifo meu):

Expressivo número de professores (24 entre autores e co-autores) de programas de pós-graduação em Psicologia e Administração de universidades brasileiras trabalhou quase seis anos na preparação dessa obra.

A autoria coletiva inviabilizaria qualquer possibilidade de apresentação detalhada dos autores. No caso acadêmico, os autores (ou organizadores) são conhecidos de outras obras ou referências ou são referendados pelos editores que aceitam publicar suas obras. De certa forma, isso vale como apresentação, por isso é dispensada formalmente, o que não acontece com o público de jornais e revistas, mais leigo e menos conhecedor de autores das obras.

3.1.3 Estilo ou Marcas Linguístico-Enunciativas

O Estilo ou Marcas Linguísticas e Enunciativas são os recursos gramaticais, lexicais e pragmáticos na construção do discurso. Na resenha, há várias marcas de estilo e servem, inclusive, para o autor manifestar, mesmo que, sutilmente, seu ponto de vista, opinião, a respeito do objeto resenhado. Se assim for, podem surgir no texto, por exemplo, expressões do tipo "sob meu ponto de vista", "na verdade, o que o autor quer mostrar", adjetivos qualificando o texto, como "*belíssimo* trabalho de resgate histórico", "*graves* erros de interpretação", entre outros, que permitem ver o ponto de vista adotado pelo autor na análise do texto e sua crítica.

Um exemplo claro de marcas linguísticas presentes nas resenhas vem delineado em Araújo (2002). Neste texto, a autora explorará alguns marcadores das vozes presentes no texto. Os marcadores de discurso direto indicam atribuição de autoria e são marcados por aspas. Desta forma, o resenhista se distancia do que diz, colocando o sentido na responsabilidade do outro, provocando efeito de distanciamento produzido por esse recurso (ARAÚJO, 2002, p. 149; grifos da autora):

- Dizem os organizadores na Apresentação do livro: "o projeto teve como objetivo a produção [...]"
- Ainda sobre o caráter didático do livro, os organizadores detalham que "Finalizada a produção e revisão [...]"

Para marcar o discurso indireto, que também deixa a cargo do outro o sentido, usam-se expressões como *conforme, de acordo com, segundo o autor*, seguidas das falas parafraseadas do original.

Outros elementos linguísticos fundamentais na análise da resenha são os operadores argumentativos, herança deixada por Ducrot na semântica argumentativa (1987), divididos em marcas de enunciação e de argumentação. As primeiras são responsáveis por registrar as vozes presentes no texto; as outras, pela direção argumentativa do texto.

Dentre a variada classe destes operadores, os utilizados por Araújo (2002) são os de comparação (*como Fulano, acredito que*, de forma a comparar o argumento de outro com o do resenhista), contraste (*mas, embora, ao contrário do que afirma Fulano*, usados para justapor uma ideia contrária do autor a do resenhista) e conclusão (*por fim, então, desta forma*, que introduzem argumentos conclusivos geralmente no final do texto) por permitir perceber neles vozes de outros.

Por fim, a autora (ARAÚJO, 2002) aponta os pronomes de primeira pessoa do singular como marcadores de posição do resenhista como avaliador do texto original, uma vez que sempre usa o *eu* para colocar-se perante as ideias do texto e avaliá-las. Os pronomes de terceira pessoa (singular ou plural, conforme autor ou autores do texto resenhado) servem para indicá-lo(s) na resenha.

Da gama de aspectos da resenha, Medeiros (2002) aponta a metadiscursividade como característica bem marcante. A autora afirma que o terreno no qual se constrói a resenha é bastante movediço, a tal ponto de os próprios jornalistas se perguntarem a respeito dos limites da resenha dentro do espaço da própria resenha (MOURA apud ARAÚJO, 2002, p. 153):

O leitor, ao ler uma resenha, tem o direito (ou é obrigado a) de conhecer o desfecho do livro comentado? Na prosa de ficção, de hoje ou de 125 anos atrás, vale mais o acontecimento que encerra a trama ou os sucessivos passos que levam a ele? E o estilo, é possível dissociá-lo do enredo?

A explicação para isso talvez se deva ao fato de os delineamentos deste gênero, a relativa estabilidade de que fala Bakhtin, ainda não estarem todos claros, visto a resenha assumir múltiplas funções, o que "obriga o resenhista a

explicitar para si e para o leitor as regras do jogo do interior do processo" (MEDEIROS, 2002, p. 154).

Uma prova dessa confusão, segundo a autora (2002), é o fato de que no Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo, de 2000, a definição de resenha diz respeito somente a um resumo crítico de livro, enquanto que no dia-a-dia do mesmo jornal aparecem resenhas de filmes, cds, exposição de arte, desfile de moda etc., além de livros, como exemplifica Medeiros (FOLHA de São Paulo apud MEDEIROS 2002, p. 154):

Primeiro foi a vez das brasileiras, as modelos. Agora é a vez dos brasileiros, os estilistas. Alexandre Herchcovitch recebeu uma boa resenha da editora Suzy Menkes na edição de terça do "International Herald Tribune". Ela disse que a melhor parte de seu desfile era o trabalho com os materiais, uma "revolução têxtil".

Para Medeiros (2002), o apelo à metadiscursividade recorrente nas resenhas pode ser explicado ainda por outros fatores: a imagem e os papéis sociais do resenhista, além do caráter menor do gênero resenha. A autora (2002, p. 156) argumenta, baseada na análise de alguns casos, que "quando as críticas não são muito elogiosas e o resenhista supostamente não é convincente em seus argumentos, a imagem do resenhista é colocada em questão." Cita, a autora (FOLHA de São Paulo apud MEDEIROS 2002 p.156; grifos da autora), o seguinte exemplo:

decididamente não se faz resenha criticando a "construção defeituosa" de uma frase isolada do seu contexto: [...]. Esse tipo de crítica sempre diz mais do resenhista do que do livro resenhado. (Kathrin Rosenfield, professora de Teoria Literária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3.1.4 Contexto de Produção

Os contextos de produção de uma resenha podem ser variados. Elas são utilizadas, como já dissemos, não só na graduação e pós, mas também são utilizadas nos meios de comunicação, como tipos de textos nos quais se fala sobre um objeto, normalmente, atribuindo-lhe uma apreciação crítica. Em pesquisa

realizada nos EuA, Motta Roth aponta que os entrevistados indicaram o valor que a resenha tem na decisão de compra de livros: "os altos custos dos livros para aquisição pessoal são razões importantes para as pessoas lerem resenhas [...] quanto mais caro o livro, mais as pessoas lêem resenhas antes de comprá-lo" (MOTTA-ROTH, 2002, p.88-89). Contudo, no espaço escolar, ela é um gênero solicitado como produção de texto, e não apenas como leitura, o que altera seu objetivo.

No ensino fundamental e médio, se são solicitadas pelo professor, acontecem quando este pede a leitura de livro ou texto aos alunos, porém, diferentemente do resumo, também pedido nestes casos, a resenha vai além. O objetivo imposto à resenha é o de fazer com que o aluno leia o livro e posicione-se frente a ele, "dê sua opinião". Na graduação e pós-graduação, seu objetivo é outro: é bastante solicitada a fim de verificar a compreensão do texto, para discussão posterior, e aproveitamento da discussão teórica em trabalhos do aluno.

A resenha também tem sido um gênero novo publicado em revistas acadêmicas, ao lado de artigos e resumos de teses. Sistemáticamente, aparecem na última seção da revista. A princípio, o resumo é feito a partir do trabalho do próprio autor do resumo, enquanto a resenha é feita por um leitor. Em sala de aula, a resenha é um texto em que o aluno precisa ser autor, diferente do resumo, no qual impressões "digitais" do resumista não devem aparecer. Desta forma, na resenha exercita-se o texto acadêmico, porque o aluno precisa parafrasear, pesquisar contexto, autor, obras semelhantes, construir seu próprio texto e posicionar-se criticamente frente ao texto resenhado.

Por ser um gênero que tem se propagado mais nos últimos tempos, é razoavelmente novo, até porque alguns suportes são contemporâneos, como a mídia conectada, com periódicos, revistas e jornais digitais, além de revistas televisivas e radiofônicas, em que programas apresentam resenhas de filmes, cds e outros "bens" de consumo. As resenhas têm assumido uma tal importância que as revistas lhes reservam espaço cativo, normalmente entre as últimas seções da revista, uma vez que estas seções são destinadas a entretenimento e cultura. É um gênero bastante importante na indústria cultural, porque ajudam a escoar a grande produção atual de arte e entretenimento. Se a tendência é aumentar a produção de bens culturais, cremos que a resenha seja um gênero em franca expansão. O

suporte tradicional de periódicos, revistas e jornais impressos ainda se mantêm produtivo. A cada semana, novas revistas podem ser encontradas nas bancas.

Pode-se perceber que são vários os contextos e seus aspectos de uso da resenha. Das situações citadas acima, em momento algum se falou em resenha feita para a criança. Em pesquisa feita na internet, não encontramos nenhuma resenha voltada ao público infantil. Há muitas sobre livros infantis, mas para o adulto, feita pelo adulto. No *site* da Escola Santo Inácio, há a informação de que a escola trabalha com resenhas feitas pelos alunos, contudo, não há nenhuma informação complementar sobre isso. Uma matéria *on-line* na revista Nova Escola também fala da possibilidade de pedir que os alunos façam resenha de livros lidos, no artigo "Oficinas para gostar de ler". Apenas isso. Por fim, a revista *Ciência Hoje Para Crianças - Online* traz breves resenhas de livros infantis. Livrarias grandes, como Cultura ou FNAC, poucas vezes trazem resenhas ou mesmo sinopses dos livros infantis. A explicação, talvez, seja a de que as crianças não leem resenhas ou sinopses para escolher seus livros em compras virtuais, são os adultos que os escolhem. Eis aí um bom tema para pesquisas.

Como se destina a orientar consumidores de bens culturais, o interlocutor da resenha deve ser leitor das classes sociais que possam consumir tais bens. Revistas da classe social A, como a *Bravo!*, ou voltadas a públicos mais intelectualizados, como a *Caros Amigos*, trazem resenhas de peças de teatro e *shows* artísticos nacionais e internacionais, de livros das áreas de literatura, psicologia, filosofia e outras, inclusive em língua estrangeira.

A autoria das resenhas não se refere exatamente a um autor físico, mas a uma posição de autor, típica do próprio gênero. A resenha é escrita por um colaborador da revista ou jornal, fixo ou eventual, com formação jornalística ou não, normalmente convidado pela mídia, motivada pela imagem assumida pelo resenhista. Isso vale tanto para resenhas da esfera jornalística, como para a acadêmica.

Essa imagem construída de autor relaciona-se ao seu destaque social e profissional, o que restringe o campo de "trabalho" da resenha a apenas alguns profissionais privilegiados. Esse reconhecimento social e profissional do resenhista atribui credibilidade ao seu texto, colocando-o em posição de autoridade. Em trabalho de Rodrigues (2005), discute-se a posição do articulista de jornal que, neste aspecto, se assemelha bastante ao resenhista. Para a autora (2005, p. 172),

"o articulista incorpora o *ethos* da competência social e discursiva, angariada pela sua circulação na mídia e pela função profissional exercida". O resenhista, de forma semelhante, incorpora também o *ethos* de uma competência sociodiscursiva, firmada sobre a aura de sujeito competente para aquilo que diz.

O gênero vai servir para legitimar esse *ethos* de qualificação do resenhista, como se fosse sua garantia de credibilidade. O que acontece com o articulista também acontece com o resenhista (RODRIGUES, 2005, p. 172): "muitas vezes, o autor ancora o seu ponto de vista na sua própria autoridade, legitimada por sua competência, por seu saber enciclopédico, por sua circulação social". O próprio veículo de publicação da resenha, o autor interposto, será também outro argumento de autoridade.

Importante salientarmos que os contornos do significado de resenha, como vimos, mudaram razoavelmente, e como concebemos que os gêneros alteram-se conforme as necessidades sociais, cremos que novos delineamentos devem ser impingidos à resenha à medida que ocupa novos espaços.

No próximo capítulo, faremos uma digressão do tema resenha para embrenharmo-nos na teia do texto fílmico. Fundamental entender os meandros deste universo, abrindo espaço para a reflexão sobre o uso do curta como ferramenta pedagógica, não apenas na sala de aula, mas como instigador de uma visão mais crítica. Também consta, no capítulo, a análise do texto escolhido para a resenha dos alunos, o curta *Ilha das Flores*.

4 O FILME EM SALA DE AULA E AS FLORES EM *ILHA DAS FLORES*

Aprendemos as palavras para melhorar o olhar.
Rubem Alves.

A escolha de filmes como objeto de resenha partiu da necessidade de adequação do projeto ao contexto. A princípio, nossa intenção era utilizar a literatura como objeto a ser resenhado, uma vez que os alunos precisam adquirir o hábito e gosto pela leitura e devem ler algumas obras para o vestibular, tudo isso motivaria os alunos a lerem um livro para a produção da resenha. Mas, e se isso não acontecesse? Se eles simplesmente optassem por não ler o livro? A fim de evitar problemas futuros, optamos por filme, um objeto sobre o qual teríamos mais controle e despertaria o interesse dos alunos em assistir e escrever. Em outra situação que não a da tese, poderíamos propor o trabalho a partir de livros.

No curso de Letras da UNOPAR/Londrina, onde ministramos aulas há 13 anos, o Departamento de Letras tem um projeto há cinco anos: *Cinema em Sala de Aula*. Nele, projetamos um filme escolhido e analisado normalmente por dois professores, ao que se segue uma discussão com os alunos, a partir de um roteiro pré-definido pelos professores analistas. A cada ano, um tema é escolhido. Dentre os filmes já exibidos, temos brasileiros como *O cheiro do ralo* e *Os narradores de Javé*, dentre os estrangeiros, temos *Crash - no limite*, *As horas*, *Meu pé esquerdo*, *My fair lady*, *Fahrenheit* e outros. A ideia do projeto é discutir e pensar em possibilidades de trabalho com este tipo de texto em sala de aula, ótima ferramenta didática, porém pouco explorada devidamente, com os alunos de Letras, futuros professores. Mostra disso é a pouca bibliografia existente sobre o assunto. Particularmente, cremos que os filmes constituem ótimos objetos de discussão e análise para a sala de aula, principalmente os curtas-metragens, que, por serem curtos, permitem projeção e discussão na mesma aula, o que não acontece com a maioria dos filmes, os longas-metragens.

Mas retornando à necessidade de leitura, como dito acima, o texto fílmico se apresenta como objeto ímpar, porque congrega a linguagem verbal, visual e sonora simultaneamente, tal e qual grande parte da leitura a que os alunos estão expostos como filmes, desenhos animados, *vídeogame*, propaganda, os disponíveis

na *internet* entre outros (o que a semiótica denomina de semiótica sincrética, conjunção das semióticas verbal e plástica). Essa interação com as novas linguagens pode ser a porta de entrada para o mundo da leitura na sala de aula, inclusive na detecção de como crianças e jovens têm construído suas representações sobre a realidade em que vivem (PIETRI, 2007 p. 12):

as práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade: podem contribuir para a desigualdade, em função dos valores dos materiais escritos oferecidos aos alunos; ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem, com base nesses materiais, as práticas sociais consideradas legítimas em uma sociedade letrada.

Ademais, toda essa riqueza de informações não afasta o indivíduo do mundo da fantasia, da magia, como provam os grandes sucessos de filmes como Harry Potter, Crepúsculo e outros semelhantes. Um pressuposto que não se pode abandonar é que, como lembra Cortela (2009), nossos estudantes, nascidos após a década de 90, não passaram pelos momentos históricos vividos por nós, professores, como a inflação, guerra fria, Ayrton Senna, muitos nem sequer sabem sobre a ditadura brasileira ou o holocausto. Por outro lado, são "*netnatos*", porque nascem em ambiente virtual e tecnológico. A tecnologia não lhes é estranha, como para a maioria de nós, que tem, por exemplo, dificuldade de programar hora no celular.

Embora nossa sociedade esteja fortemente vinculada à escrita, produzimos e reproduzimos bens simbólicos codificados nas mais diversas formas que mantêm relação entre si, numa ampla rede de sentidos ou semiose cultural. Portanto, "colocar imagem e escrita em campos opostos e excludentes é, no mínimo, ingenuidade, já que, mesmo à nossa revelia, tais códigos se encontram em constante interação" (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p.90). As autoras (2006) lembram o exemplo do entrelaçamento entre imagem e palavra no curta-metragem *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado. Nele, há sobreposição do verbal e não verbal alternadamente, ora em conjunção, ora em disjunção.

Outro fator de suma importância nesta discussão é a alfabetização visual, uma vez que o filme exige compreensão dos significados construídos pelo texto, tanto nas imagens e sons quanto na representação do mundo, como produto

de uma subjetividade, de um olhar sobre o mundo: "as imagens representadas não são neutras, trazendo em seu interior não só a representação do objeto real, mas também apontado como esse objeto deve ser apreendido, impondo, dessa forma, uma dada leitura" (NAGAMINI, 2006, p.100). É a escola a responsável por abrir espaços para a recepção crítica dos diversos códigos, permitindo não só o acesso a tais objetos, mas a leituras diversas sobre os mesmos, fator fundamental de inserção político-social do indivíduo por meio da pedagogia do olhar.

Assim como não é possível pensar em aluno e escola no singular, mas em alunos e escolas, é preciso pensar em leituras, visto a pluralidade de textos e visões.

Walty, Fonseca e Cury (2006, p. 89), citando Guattari, postulam que

a diversidade de imagens não significa por si só riqueza de sentidos, já que, num mundo globalizado, as imagens, embora sendo muitas, podem tornar-se iguais, repetitivas, previsíveis. A repetição homogeneizadora pode levar ao seu esvaziamento e conseqüente amortecimento da consciência crítica do leitor.

Nem é preciso retomar o discurso de que nossa sociedade não é leitora. Somos um povo muito falante, mas pouco leitor. Não se podem ignorar os materiais que circulam socialmente, reafirmando a primazia da escrita. Se por um lado, é por meio destes instrumentos que pode vir a cidadania, vozes como Levi-Strauss (2000) afirmam que a função primária da escrita é a de dominação. Em uma sociedade desigual como a nossa, faz-se necessário assumir tal prática como libertadora. É pelo uso dos mesmos meios de alienação que pode dar-se a libertação.

Nagamini (2006, p. 103) chama a atenção ainda para o fato de que, como consumidor em potencial e voraz, a criança - e poderíamos ampliar o raciocínio aos jovens também - tem um papel muito importante na circulação do capital e que por isso mesmo precisa do trabalho do adulto crítico para romper com essa posição e construir sua cidadania (NAGAMINI, 2006, p. 103; grifos da autora):

as regras de comportamento, que antes tinham apenas um caráter moral e social, agora dizem respeito também a uma forma de consumir, estabelecendo fatores de identificação. A uma forma de consumir, estabelecendo fatores de identificação. Como Harry Potter e outros semelhantes. A criança se reconhece muito mais pelo "ter" do que pelo "ser".

Em uma das poucas obras que discute o uso do cinema em sala de aula, Napolitano (2008) afirma que não é o uso do cinema ou de qualquer recurso didático "agradável" que resolverá a crise vivida pela educação. Consoante o autor:

é preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém, sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico (NAPOLITANO, 2008, p. 15).

Como elemento articulador entre currículo/conteúdo, habilidades e conceitos, o uso de filmes em sala de aula, segundo o autor (2008), auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades, como leitura e produção de textos, na interpretação de códigos verbais e não-verbais, melhora a habilidade narrativa, descritiva, artística e intelectual, culminando em uma capacidade mais crítica sociocultural e político- ideológica. Almeida (2001, p.12) parece concordar com Napolitano sobre a importância do cinema em sala de aula quando assevera que

é importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativo da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados muitas vezes já deteriorados, defasados.

Napolitano (2008, p. 20) levanta dois tipos de cuidados necessários à seleção e uso do filme em ambiente escolar:

- a) adequação à faixa etária e etapa de aprendizagem escolar;
- b) adequação ao repertório e aos valores socioculturais mais amplos e à cultura audiovisual específica do grupo de alunos envolvidos na atividade.

Carrière (1995), na introdução de seu livro *Ensaio sobre a análise fílmica*, lembra de quando os africanos muçulmanos, após a primeira grande guerra, eram convidados a sessões de cinema pelos europeus e por causa diplomática não podiam recusar o convite. Porém, motivo religioso não podiam contemplar a face humana dos atores, fechando os olhos no início da projeção do filme, abrindo-os apenas ao final. o autor (1995, p. 10) questiona se às vezes não teríamos também alguma incapacidade a nos impedir de ver um filme:

por muitas razões, algumas não muito claras e outras que não podemos admitir, nós vemos com deficiência. Recusamo-nos a ver, ou então vemos algo diferente. Em todo filme, há uma região de sombra ou uma reserva do não visto. Que pode ter sido posta lá pelos autores, intencional ou deliberadamente.

Mesmo porque, todo tipo de expressão verbal, pictórica, social ou teatral, sobrevive graças às memórias reconhecidas ou não reconhecidas, fonte de conhecimentos, pública ou privada, que brilha com maior ou menor intensidade para uns que para outros.

Quem se envereda pelo caminho da análise de filmes coloca-se, ou deve colocar-se, em outra posição que o espectador comum. Este, ou é passivo diante do texto que lhe serve de lazer ou é analítico de forma instintiva, diferente do crítico que, conscientemente, trabalha sobre o filme. Enquanto o analista se coloca distante do filme, a fim de buscar indícios para análise, o espectador comum deixa-se guiar pela obra, identificando-se com ela.

Vanoye e Gliot-Lété (2008) elencam alguns obstáculos à análise de um filme. Alguns deles dizem respeito ao tipo de linguagem: "sua natureza de pluralidade de códigos proíbe pensar em qualquer 'reprodução verbal' (2008, p. 10, grifo do autor), porque, diferentemente da linguagem verbal, no filme acontece a transposição, transcodificação do que pertence ao visual, enquanto o verbal usa o escrito para explicar o escrito; há pois uma homogeneidade de significantes. Outros obstáculos são de ordem psicológica, na tentativa de desvendamento dos efeitos provocados no espectador e de entender como o filme faz para produzir tais efeitos.

Em 1989, Jorge Furtado produziu *Ilha das Flores*, com duração de 13 minutos, financiado pela Casa do Cinema de Porto Alegre, para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que compõe a coletânea *Curta os Gaúchos*. Este filme deveria ser mais um documentário sobre tratamento de lixo. No entanto, *Ilha das Flores* satiriza as marcas textuais do modo expositivo de representação, distanciando o espectador, que, a priori, espera uma leitura passiva em relação ao filme.

O curta é construído de forma hipertextual, em que as associações são as mais diversas, como a localização geográfica da colheita de tomates, as características humanas e suas diferenças para com o tomate e o porco, o surgimento do comércio e do dinheiro, a alimentação da família, doenças causadas por alimentos estragados, conceito de lixo, história e ilha (JESUS, 2005).

Em meio a tantas associações, percebe-se a ironia dos termos utilizados, bastante enciclopédicos, pondo a ciência como detentora do saber (JESUS, 2005):

Furtado impressiona ao usar de forma diferente termos cotidianos. A definição de dinheiro é associada a Cristo e este, ao judeu. Sincronicamente com a locução: 'os judeus possuem o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. São, portanto, seres humanos', aparecem imagens do holocausto. Na maior parte da película, o documentarista utiliza conceitos de dicionário. Até o momento em que se chega na Ilha das Flores: um vazadouro de lixo, onde mulheres e crianças esperam, do outro lado da cerca, os porcos terminarem para poder recolher o máximo de detritos em períodos de cinco minutos.

Este curta enquadra-se entre as produções modernas de documentários, visto mesclar fronteiras da subjetividade e da objetividade, com sonhos, alucinações; além disso, mescla também estilos, como documentário e ficção (VANOYE; GLIOT-LÉTÉ, 2008).

O termo documentário foi usado por Grierson (o termo já era usado antes dos anos 20) para designar seu próprio trabalho e acolhido por vários outros diretores como instância, pelo menos provisória, do cinema não-ficcional (CARROL, 2004). Segundo Carrol, Grierson definiu o termo documentário como "tratamento criativo das 'atualidades'" (apud CARROL, 2004, p. 70), termo entendido como a realidade que se pensava que o cinema poderia exclusivamente tratar. Como se vê, o sentido dado por Grierson é hoje muito reduzido. Porém, ainda não é simples definir os limites do documentário, porque o campo da não-ficção é bastante amplo. Para Ramos (2004, p. 163), "o documentário pode ser definido, de forma breve, como uma narrativa que estabelece enunciados sobre o mundo histórico". O modo como se enuncia nos documentários difere-se dos filmes ficcionais, embora os modos possam ser trocados ou amalgamados, criando os *fake documentaries*: "no Brasil, por exemplo, a obra de Jorge Furtado exaure-se nessas brincadeiras, cara à sensibilidade estética contemporânea" (RAMOS, 2004, p. 164).

Alguns autores, como Metz, afirmam que "todo filme é um filme de ficção" (apud CARROL, 2004, p. 73), pois ambos, ficção e não-ficção, tomam as mesmas estruturas, como *flashbacks*, vários tipos de tomadas etc.

Outros, porém, ainda crêem em uma separação limítrofe. Carrol (2004) propõe um conceito interessante de "indexação", uma classificação baseada

no modelo comunicativo de intenção-resposta de Grice. Grosso modo, seria ficção o que o receptor entender como tendo tal intenção por parte do emissor; isso seria a intenção ficcional e a contrapartida, a postura ficcional, que se refere à pretensão do autor para que o público adote uma determinada postura em relação ao seu texto.

Não é pertinente a este trabalho uma discussão mais profunda sobre o assunto, mas apenas para apontar o fato de que a classificação de *Ilha das Flores* não é tão simples como se imagina. No entanto, cremos que seja possível categorizá-lo como não-ficção, uma vez que neste tipo de filme (CARROL, 2004, p. 89)

o emissor desse tipo de estrutura de signos com sentido tem uma intenção assertiva que prescreve que o público adote uma postura assertiva com relação ao conteúdo proposicional do texto, com base em seu reconhecimento de que é isso que o emissor intenciona que ele faça.

No início, *Ilha* parece um filme de ficção, mas vai mostrando o contrário no decorrer do texto. Da leveza e humor inicial, resta muito pouco ao fim do curta, bastante pesado e cortante, igualando-se à realidade que quer revelar.

Como disse acima, Carrol (2004) propõe a denominação de cinema de asserção pressuposta aos filmes de não-ficção, porque, além de o público presumir que se deva entreter o seu conteúdo proposicional como assertivo, pode também mentir. O documentário pressupõe uma intenção de verdade por parte do seu autor, o que não equivale a dizer que isso efetivamente se concretize.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO EM ILHA DAS FLORES: O CONTEÚDO TEMÁTICO

No texto fílmico, "o conteúdo e a expressão formam um todo. Apenas sua combinação, sua associação íntima é capaz de gerar a significação" (VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p.42). Essa relação é bem explorada no *Ilha das Flores*, uma vez que usa e abusa das imagens, às vezes concordando, às vezes opondo-se ao texto falado, como na cena em que afirma que "o ser humano é capaz de realizar diversas coisas com o dedo opositor e teléncéfalo altamente desenvolvido como por exemplo, plantar tomates" (texto falado, enquanto a cena é a

da bomba H explodindo em Hiroshima). Essa dialética entre o mostrado e o falado percorre o curta todo.

Independente do objetivo do filme, encena-se (e não se *mostra*) ali a sociedade. Pela escolha e organização dos elementos constituintes, uma película transita entre o real e o imaginário, mantendo relações com o mundo real: "pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa, ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um 'contramundo' etc" (VANOYE; GLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 56), recurso maximizado em *Ilha*, principalmente no texto mostrado. A organização desses aspectos, os papéis sociais ou ficcionais, os esquemas culturais, as hierarquias formadoras do sentido final, os elementos que suscitam a identificação ou rejeição do espectador são o objeto de trabalho do analista.

O processo acontece pela função social do filme: "testemunha o real, tenta agir nas representações e mentalidades, regula as tensões ou faz com que sejam esquecidas" (VANOYE; GLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 58). Não é por isso, no entanto, que se pode atribuir ao filme a descrição de toda a sociedade, suas nuances e sua trajetória histórica, sem perceber que temos ali um recorte pessoal, uma visão particular e peculiar, como já acenou Carrol acima (2004).

A leitura analítica do filme deve buscar alguns critérios, como o levantamento das metáforas e rede metafórica, gerados na sucessão de imagens que desfilam diante do espectador como decalque do sentido literal. Para Vanoye e Gliot-Lété (2008), o aparecimento das metáforas é percebido pela repetição, formas de insistência (planos e ângulos) ou de amplificação (aumentos, efeitos sonoros), maior ou menor incongruência de uma imagem em relação à narrativa padrão realista. Esses elementos, principalmente a repetição, são constantes em *Ilha*, como por exemplo, o tomate, que percorre desde o início, quando é apresentado na plantação do Sr. Suzuki até o final, quando é dado aos porcos e proibido aos humanos.

No ponto de vista de Vanoye e Gliot-Lété, as formas filmicas curtas - *spots*, *clips*, curtas-metragens documentários, poéticos ou ficcionais - são um bom início para o exercício de análise: "os curtas-metragens são muitas vezes primeiras obras, às vezes esboços de obras futuras mais longas [...] mas podem inscrever-se na carreira de um cineasta de reputação" (VANOYE; GLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 107) .

Segundo Vanoye e Gliot-Lété (2008, p.114), os curtas buscam produzir impacto de maneira mais evidente, com uma estrutura dramática mais direta:

provavelmente porque a apreensão desses elementos não tem tempo de ser diluída nos meandros de uma história ou distraída pela identificação com personagens ou pelas emoções que, se envolvem, fazem-no de maneira rápida, aguda, como se 'precipitassem'.

O curta *Ilha das Flores* tem uma montagem peculiar e sofisticada. Há saturação de informação verbo-visual, que ora coincidem, ora se opõem; há momentos de aceleração e outros mais lentos; variações das escalas de planos e de ruídos; há imagens de estúdio, externas e de arquivo, aliás, ao contrário do que ocorre com os ficcionais: "é restrita, na ficção, a utilização de imagens de arquivo com tomadas heterogêneas ao processo de realização de tomada para o filme" (RAMOS, 2004, p. 164). De início divertido e leve (veja a associação inicial criada pelo título do curta: *Ilha das Flores* (ambos semas positivos, que dá margem ao trocadilho descoberto ao final do filme), vai se tornando denso à medida que o espectador se deixa envolver pelo narrador. É como se o espectador desse uma carta de crédito ao narrador no início do curta, que o leva ao final dramático e denunciador de uma realidade esquecida. Essa foi a estratégia assumida por Furtado (1992, p. 63): "para convencer o público a participar de uma viagem por dentro de uma realidade horrível, eu precisava enganá-lo. Primeiro, tinha que seduzi-lo e depois dar a porrada".

A narração é outra estratégia também presente em alguns curtas. Ela pode ser completa ou incompleta e provavelmente sua eficácia se dá por permitir a identificação do espectador com o *lugar* (VANOYE; GLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 110-11): "o espectador identifica (inconscientemente) uma estrutura que ele conhece e identifica-se (não necessariamente de maneira estável) com um dos atores da história".

A narração, inclusive, auxilia a apresentação dos personagens dos curtas- documentários, porque consegue inseri-los no filme de forma rápida e dinâmica, uma vez que não há, como nos longas-metragens, tempo de se construir as personagens de forma mais "natural" (RAMOS, 2004, p. 164):

também a figura do personagem é bastante comum no documentário. Ao contrário do cinema de ficção, e estabelecendo uma distinção com este, atores não costumam interpretar personagens no documentário, que são geralmente incorporados por pessoas comuns.

Em *Ilha das Flores*, a voz do narrador é o fim condutor de toda a argumentação. Furtado utiliza-se da voz firme do ator Paulo José para conferir verdade e autenticidade a seu texto.

A narração é a responsável por conduzir a argumentação dos documentários.

Nichols (2004, p. 52) discute a facilidade com que os documentários fundem evidência e argumentação (o que se aplica diretamente a *Ilha das Flores*):

o documentário traz em si uma tensão que nasce das asserções genéricas que faz da vida, ao mesmo tempo que usa sons e imagens que carregam a a marca inevitável da singularidade de suas origens históricas. Esses sons e imagens acabam funcionando como signos. Carregam significados, embora, de fato, esse significado não seja inerente a eles, mas, ao contrário, lhes tenha sido conferido por sua função dentro do texto como um todo.

Neste curta, a construção dos argumentos se dá de forma textual e cinemática. É evidente que as escolhas de imagens de estúdio ou congeladas hierarquicamente e ironicamente constroem o ponto de vista legitimado por Furtado. A consciência do filme acaba por substituir a nossa, numa trajetória de percepção e comprovação da realidade que "não se pode negar". O processo de construção de significados se sobrepõe aos significados construídos. Por todos esses motivos, por ser precursor de forma e de tema, escolhemos *Ilha das Flores*.

Uma vez finalizada a digressão necessária para discutir o filme fílmico, voltaremos, no próximo capítulo, à metodologia empregada nesta pesquisa e sua filiação à linguística aplicada, assim como descreveremos o percurso da elaboração didática, base para levantamento dos dados analisados no capítulo final.

5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO, LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS

A investigação é um esforço persistente e disciplinado para conferir um sentido e uma ordenação aos fenômenos da expressão subjetiva.

Carl Rogers

A seção em pauta tem por finalidade descrever a metodologia utilizada neste trabalho. Em um primeiro momento, faremos uma breve incursão sobre o caráter dialógico da linguagem e, portanto, sempre aberto, instaurador de possibilidades para os trabalhos de cunho interpretativista da LA, tópico a ser discutido em seguida e que permitirá explicitar a metodologia adotada nesta pesquisa. Em um segundo momento, descreveremos a seleção e montagem do material didático utilizado na intervenção.

Qualquer pesquisa só pode ser entendida e explicada a partir de seu contexto de produção. Em uma pesquisa, os paradigmas criados para análise não são artefatos naturais, mas instrumentos criados para explicar e compreender os fenômenos da natureza e da sociedade. Tais instrumentos precisam passar por um crivo de credibilidade pelos pares a fim de serem aceitos como válidos no processo investigativo. Essa passagem gera tensão entre os postulados tradicionais e os recentes, que ameaçam as certezas instaladas antes. Por vezes, busca-se rever fórmulas tidas como ultrapassadas, revistas total ou parcialmente. Mesmo porque, há necessidade de se assegurar a certeza possível da ideia, ainda que ela esteja escondida ou esquecida há algum tempo atrás. Como todo conhecimento é social, vem e provém do homem, é o olhar que faz a diferença, não o objeto, já dizia Saussure (1972).

Kuhn (2001) aponta, em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, o processo de surgimento de novas teorias que tentam explicar os fenômenos. Aos períodos de estabilidades, sucedem-se os de ruptura, convulsão. Aos paradigmas instalados e aceitos como norma, opõem-se, de tempos em tempos, outros da ciência extraordinária, com teorias divergentes concorrentes. A situação terá que ser

resolvida, absorvendo a nova teoria, amalgamando-a à anterior, expulsando-a ou ainda aceitando-a, ao que Kuhn denomina revolução.

De certa forma, esta ideia de mudança acompanha a própria língua que, como lembra Serafim da Silva Neto (1986, p.13), também se modifica ao longo do tempo:

as línguas são resultados de complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e ali. O acúmulo e a integral realização delas depende de condições sociológicas, pois, como é sabido, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou lentidão das mudanças.

O ponto de vista esboçado acima é consoante com a perspectiva deste trabalho por dois motivos. Em primeiro lugar, porque concebe a linguagem como

forma de interação entre sujeitos determinados sócio-historicamente a fim de produzir efeitos de sentidos. Como os sentidos não estão prontos, eles são criados pelas situações nas quais interagem os sujeitos. Assim, os sentidos vão sendo construídos ao longo da análise, para a qual contribuem os sujeitos envolvidos. Em segundo lugar, porque esta perspectiva também se coaduna com a visão discursiva bakhtiniana, de cunho marxista. Para que possamos nos debruçar sobre os dados coletados na pesquisa e dali retirarmos sentido, é preciso uma atitude aberta, em que se compreenda o processo de sala de aula de forma mais dinâmica e em construção.

Segundo Bakhtin (1981), nós não recebemos a língua pronta, mas penetramos na corrente da comunicação verbal, de onde advem o despertar de nossa consciência. A base do que seja linguagem para Bakhtin é a interação verbal, cujo fundamento é o caráter dialógico. Toda enunciação é um diálogo com enunciados precedentes e sucessores, porém, "as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas" (SOUZA, 1994, p. 100).

E esse diálogo não diz respeito às relações lógicas ou semânticas que perpassam o discurso, "pois o que dialoga no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade, são centros de valor" (FIORIN, 2003, p. 23).

Ainda para Bakhtin (1981), o centro organizador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na interação verbal; não é a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão. Dessa forma, a interação verbal é responsável por modificar nossa palavra que, após externalizada, retorna ao pensamento. A interação que se dá no social é responsável então, pela atividade mental do sujeito. A relação dialógica pressupõe o outro; a língua acontece somente entre pessoas. Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a interação é determinante tanto para a construção do conhecimento de sala de aula quanto para o resultado da análise do *corpus*, que não está predeterminada, mas em gestação conjunta.

Dentro desse enorme fenômeno que é a língua, o ensino tem por base a integração, sem artificialidade, das práticas sociais de leitura, escrita e de produção textual - oral e escrita - e das atividades de análise linguística. Esses são momentos em que os sujeitos constroem sentidos por meio das interações verbais de forma significativa. Ao usar a linguagem, o sujeito executa ações com, sobre e ações da linguagem, como expõe Geraldini (1993), em *Portos de Passagem*.

Isso inverte a concepção de que a produção de textos é uma atividade individual, já que a linguagem se constrói coletivamente. Dessa maneira, uma troca de textos em sala, por exemplo, permite que se concretize a participação do outro, inclusive, conforme postula Geraldini (1993), em operações epilinguísticas, que buscam refletir sobre a língua. A produção escrita é um exemplo de dialogismo bakhtiniano, pois trata da mediação entre as ideias do autor, de seus enunciadores e interlocutores, constituindo um novo diálogo.

Partimos do pressuposto de que a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores. Dessa forma, acreditamos que os sentidos são produzidos na relação dialógica entre o autor-texto-leitor e as condições de produção. No percurso aqui delineado, procuramos demonstrar a importância de se trabalhar com a linguagem, numa perspectiva bakhtiniana, vista como um ato de compreensão responsiva ativa e criadora.

Se num primeiro momento, alunos e estagiárias constroem sentido pela leitura e análise linguística dos textos lidos e discutidos, para em seguida os alunos produzirem textos, no momento posterior, esse material será base para a

construção de outro sentido: de como os alunos entendem e produzem o gênero discursivo resenha, para que, a partir da compreensão do fenômeno, se possam explicitar formas de intervenção mais eficazes.

Outra contribuição de Bakhtin é importante aqui. Para ele (1981), a verdade não está no interior de uma única pessoa, mas no processo de interação dialógica entre pessoas que a buscam coletivamente, construindo de forma polifônica a unidade do mundo.

Bakhtin (1981) trouxe o conceito de polifonia da análise dos romances de Dostoievsky. Este conceito engloba a tessitura de várias vozes que compõem o discurso. A atividade linguística não é feita individualmente, mas a muitas mãos. A compreensão, por exemplo, segundo o autor, é um processo ativo e criativo - quem compreende, participa do diálogo, busca o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Tanto diálogo, o modo de ser da linguagem em que participam sujeitos, quanto polifonia, as vozes que perpassam todo discurso, auxiliam-nos a construir as bases desta pesquisa, uma vez que envolve sujeitos em contato, dos quais, as várias vozes, explícitas ou implícitas, constituem o objeto sobre o qual se debruça aqui a fim de construir um sentido final.

Por fim, a visão de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2006), pode enriquecer ainda mais a visão de construção conjunta. As autoras (2006) discutem como o falante é afetado pela interação com o outro em sua apropriação da língua e apontam no sentido de que o interlocutor sai afetado da relação pela interação. Essa mesma pesquisa mostra como a relação é marcada por idas e vindas, sucessos e insucessos, saltos no percurso do sujeito produtor de textos, em que os interlocutores têm de refazer suas hipóteses constantemente.

5.1 AS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Moita Lopes (1996) discute algumas características subjacentes à grande parte das pesquisas efetuadas em LA: são de natureza aplicada, assumem a linguagem do ponto de vista processual, são de natureza interdisciplinar e

mediadora, envolvem formulação teórica, utilizam métodos de investigação de base positivista (mais na década de 80) e interpretativista. Para alcançar seus objetivos, a LA dialoga com outras áreas das Ciências Sociais (nas quais se enquadra, segundo Moita Lopes), como antropologia, a literatura, psicologia, educação etc. A esse respeito, Celani (2000, p.19-20) postula que

a LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Sendo assim, a LA é chamada a colaborar no aperfeiçoamento do trabalho didático de sala de aula, tendo a linguagem como produto e processo, criando instrumentos, tanto de trabalho, como de pesquisa, que consigam definir e compreender melhor o fenômeno ensino-aprendizagem.

No Brasil, as pesquisas em LA seguem duas tendências ou tradições, de acordo com Moita Lopes (1996):

- a) investigação teórica-especulativa, na qual o pesquisador trabalha com teorias, tentando aplicá-las a uma prática idealizada, desconsiderando as pesquisas voltadas à aprendizagem;
- b) investigação do produto final da aprendizagem de línguas, que toma por base as pesquisas voltadas ao ensino de línguas descritas na tradição anterior, com foco no resultado e não no processo ensino-aprendizagem.

É o que o autor (1996, p. 86) chama, simultaneamente, de "pesquisa orientada *para* a sala de aula e pesquisa *na* sala de aula" (grifo nosso).

Na atualidade, o cerne do estudo do processo de ensino-aprendizagem de línguas é a pesquisa *na* sala de aula de língua, a qual, segundo Moita Lopes (1996), pode se dar por:

- a) diagnóstico - voltada à investigação do processo de ensino/aprendizagem;
- b) intervenção - voltada à possibilidade de alterar a situação da sala de aula.

Ambas lançam mão de pesquisas de cunho qualitativo etnográfico, em oposição à pesquisa interativista, que tratava de dados de comportamento entre

professor e aluno previamente estabelecidos, analisados estatisticamente, sem deixar espaço para "surpresas". Este trabalho tem a intenção de ser uma pesquisa que se inicia no diagnóstico da sala de aula, e propõe uma intervenção na classe onde se fez a pesquisa, por meio de um plano de trabalho didático com resenha.

A abordagem qualitativa, de acordo com Trivinõs (1987, p. 130), tem "atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamentos à vida das pessoas". Entre seus objetivos, estão "a compreensão, exploração e especificação do fenômeno, [uma vez que] o pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações" (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000, p. 42). É por tal percurso que esta pesquisa caminha.

Os conflitos de filósofos e pesquisadores a respeito da aplicação de pressupostos positivistas a todos os fenômenos humanos surgidos no final do século XIX foi o pano de fundo para o surgimento da pesquisa qualitativa. A visão positivista descartava a liberdade e individualidade humana, tendo em vista que se preocupava apenas com o aspecto biológico da sociedade. Essa insatisfação com o paradigma biológico foi o germe de uma nova visão que conseguiu credibilidade apenas a partir dos anos 60, momento propício para afirmação de uma visão mais humana, respaldando as grandes transformações sociais da época, como lutas de classe, de raça e por igualdade.

As características da pesquisa qualitativa, em relação às suas preocupações e natureza, são elencadas por Bogdan e Biklen (apud ANDRÉ, 1995, p. 11-13) e constituintes desta pesquisa:

- a) tem como fonte de dados o ambiente natural e como principal instrumento o pesquisador;
- b) o material a ser usado deve ser predominantemente descritivo em relação a pessoas ou ações, o que significa extrema fidelidade na transcrição das cenas, diálogos e ações envolvidas;
- c) atribui-se maior importância ao processo que ao produto, mas mesmo assim, nem sempre se consegue explicar porque certas ações não repercutem nas aprendizagens ou resultados esperados;
- d) o sentido dado às coisas e à vida são elementos de cuidado para o pesquisador, tendo em vista sua importância e sua subjetividade;

e) o processo indutivo é o que deve orientar a análise do processo, sendo as hipóteses levantadas no decorrer do processo investigativo.

O uso da pesquisa qualitativa permite um contato mais profundo do pesquisador com o contexto investigado, incluindo-se aí as vivências escolares diárias, as interações estabelecidas entre os participantes do contexto, caso da pesquisa em desenvolvimento. André (1995) cita quatro tipos de pesquisa qualitativa: etnográfica, estudo de caso, participante e pesquisa-ação. Neste trabalho, o olhar será o etnográfico, o qual apresenta características bastante coadunantes com o projeto em tela.

Como a pesquisa etnográfica foi adaptada da antropologia, sem, contudo adotar estritamente os procedimentos preconizados pelos antropólogos, como considerar o contexto social, político, econômico e cultural, há autores, como lembra Vasconcelos (2002), que preferem caracterizá-la como de caráter etnográfico e não propriamente como pesquisa etnográfica. O caráter etnográfico é que norteia nossa pesquisa.

O termo etnografia, etimologicamente, tem seu significado atrelado à descrição cultural: "conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social" (ANDRÉ, 1995, p. 27). Nossa pesquisa prescinde de formulação de hipóteses, para as quais é necessário um caminho aberto e flexível, na busca de um conhecimento mais fiel da realidade em foco, a partir dos instrumentos e fundamentos teóricos disponíveis, visto que esta escolha metodológica oportuniza a "descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade" (ANDRÉ, 1995, p. 30).

No caso específico da sala de aula, esta metodologia é extremamente adequada, uma vez que privilegia o contexto e sua complexidade, como universo único, multifacetário e multirrelacional, abrindo os horizontes da prática educativa, ajudando a entender sua dinâmica e seus problemas. A compreensão da complexidade escolar necessita de um longo período de descrição das cenas e situações do cotidiano investigado.

Entre os aspectos que podem categorizar os estudos de cunho etnográfico, Lüdke e André (1986, p. 18-20) ressaltam os seguintes:

a) descoberta do novo, surgido durante as ponderações do processo;

- b) ênfase à interpretação do contexto, como elemento fundamental ao entendimento fiel do fenômeno, pois é a ponte entre relação e indivíduos envolvidos;
- c) tentativa de retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) uso de múltiplas fontes de coleta de dados, por meio de instrumentos variados, em situações variadas;
- e) indicação das experiências vividas pelo pesquisador em contato com o contexto, assim como da percepção das relações desenvolvidas dentro das situações de análise;
- f) linguagem acessível a fim de uma anotação direta e clara dos fatos que integram o estudo, levando o leitor ao encadeamento das informações apresentadas com as próprias experiências.

A abordagem etnográfica busca descrever as ações típicas da movimentação aluno-professor em sala de aula, a fim de compreender como se dá tal processo: "esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, na sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o trabalho" (MOITA LOPES, 1996, p. 88); nesta perspectiva, "tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social" (p. 88), o que vai ao encontro do projeto bakhtiniano aqui esboçado.

A pesquisa de natureza etnográfica caracteriza-se por uma

descrição NARRATIVA dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 88; grifo do autor).

O pesquisador, como observador participante da aula, deverá lançar mão de diversos recursos, como escrever diários, gravar aulas, a fim de sondar o contexto, a organização em sala de aula etc. Neste tipo de trabalho, lembra Moita Lopes, não se parte de categorias preestabelecidas, mas de uma pesquisa que ditará o rumo dos trabalhos, uma vez que se acredita em uma construção do conhecimento, do significado e da aprendizagem por sujeitos reais em uma co-participação social também real.

De certa forma, tal premissa coaduna-se com o que Saviani (1980, p.11) postula acerca da importância de o educador alcançar a consciência filosófica, no entendimento da prática educativa, na qual "parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto". O momento de observação, de contato com os alunos, é o empírico precedente do entendimento a partir da teoria que ajuda na sua compreensão para, por fim, auxiliar em possíveis soluções.

Para Leffa, só é possível a produção de novos conhecimentos a partir de um comportamento participativo e colaborativo de pesquisa:

o homem de conhecimento enciclopédico, dono de todos os saberes de sua época, já deixou de existir há muito tempo. O que está deixando de existir também é o homem de saber único, dono de um conhecimento que ninguém mais possui. Estamos entrando em uma época em que todo conhecimento é compartilhado - não apenas no sentido de que todas as pessoas de um mesmo grupo detenham o mesmo conhecimento, por menor que seja o grupo - mas no sentido de que o conhecimento é distribuído entre as pessoas, tocando a cada um uma parte do todo.

Partícipe deste pensamento, a LA caracteriza-se por seu caráter multifacetado, cuja especialidade é a diversidade, visto seu escopo de trabalho ser a linguagem em uso: "põe-se, portanto, a ênfase, não naquilo que acontece *dentro* das pessoas, mas naquilo que acontece *entre* as pessoas" (LEFFA, grifos do autor). Encaminha-se a pesquisa aos mais diversos contextos em que as pessoas se relacionam usando esta ferramenta que é a linguagem, de forma concreta e não abstrata, em consonância com os pressupostos bakhtinianos expostos antes. Afinal, segundo Leffa, "não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade."

Esta perspectiva, voltada ao uso, está marcada pelo compromisso imerso na realidade, assumido pela LA, o de dar retorno à sociedade, como qualquer ciência, e o faz, seja pela prestação de serviços ou pela pesquisa. É a partir desta perspectiva que nossa proposta se desenvolve: propiciar a apropriação do gênero resenha pelos discentes. Para isso, foi elaborado um material didático que fosse próprio a uma determinada realidade e que pudesse resultar em benefícios aos participantes, uma vez que isso era uma dificuldade encontrada na comunidade, no caso, de alunos. Esse material didático será, por vezes, chamado de apostila, por ser um conjunto de textos e exercícios preparados para aplicar a elaboração didática

e por ser o termo mais usado pelos alunos (tanto estagiários quanto os sujeitos da pesquisa) para isso.

Para que se pudesse concretizar a análise, tínhamos três tipos de dados coletados que precisavam ser confrontados ou coadunados:

- a) produção textual dos alunos;
- b) observação das aulas e a intervenção didática e
- c) entrevistas.

A escolha foi por um instrumento de análise, a triangulação, que pudesse justapor esses dados. Esta metodologia não permite apenas combinar métodos qualitativos entre si, como possibilita cruzar os métodos qualitativos e quantitativos.

A triangulação surgiu fora das ciências sociais, tendo como objetivo a fixação de um ponto C, a partir da observação de A e B. Aplicada inicialmente na psicologia (em 1959) para testar, completar ou validar resultados, utilizava diferentes métodos quantitativos (DUARTE). Algum tempo depois, a mesma proposta é utilizada, tendo seus limites ampliados (DUARTE):

Poucos anos mais tarde, Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle 2001) retomam a ideia de Campbell e Fiske e transferem-na para um contexto mais alargado: Webb et al. advogavam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados. Esta concepção foi utilizada em 1970 por Denzin ao argumentar que uma hipótese testada com o recurso a diferentes métodos podia ser considerada mais válida do que uma hipótese testada unicamente com o uso de um único método. (sic).

Maffezzoli e Bohes (2008, p. 104) definem a proposta de forma mais própria para este trabalho, atribuindo à ferramenta a possibilidade de validar e confirmar a informação:

a triangulação tem sido compreendida como a adoção de múltiplas percepções para clarear o significado e, de certa forma, verificar a repetição de determinada observação ou interpretação alcançada por uma fonte de dados, em comparação com outras fontes utilizadas. Mas, como observações ou interpretações não são perfeitamente replicáveis, a triangulação serve também para clarear o entendimento das diferentes formas pelas quais o fenômeno é percebido.

A partir de Stake (1995), Denzin (1994), Yin (1995) e Creswell (1997) (apud MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008, p. 103), tem-se a abertura ainda maior

do conceito, estabelecendo-se quatro tipos de triangulação, dependendo do tipo de cruzamento de fatores:

1. Triangulação dos dados: quando fontes diversas de dados são adotadas, as quais, no entanto, convergem ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas;
2. Triangulação de investigadores: possibilita que observações de diversos investigadores possam ser comparadas, agregando pontos de vista diversos ao caso analisado;
3. Triangulação teórica: diferentes perspectivas teóricas podem ser contrastadas para que se possa entender o fenômeno ou objeto do caso analisado;
4. Triangulação metodológica: a utilização de vários métodos de pesquisa, tais como observação, entrevistas e revisão de documentos, torna mais ricas as fontes de evidências, ao mesmo tempo que demanda do pesquisador domínio sobre a aplicação de tais métodos.

Dentre as opções de cruzamento de dados possíveis, a que nos interessa é a triangulação dos dados. A partir dela, cruzamos a produção textual discente, o processo de intervenção e observações das aulas e as entrevistas, além de alguns excertos de gravações de sala de aula. Esta foi a forma encontrada para suprir as limitações referentes à coleta de dados, considerando que as informações coletadas são provenientes de fontes diversas e confrontadas, criando um grau de confiança mais elevado. Desta forma, teríamos o esquema seguinte:

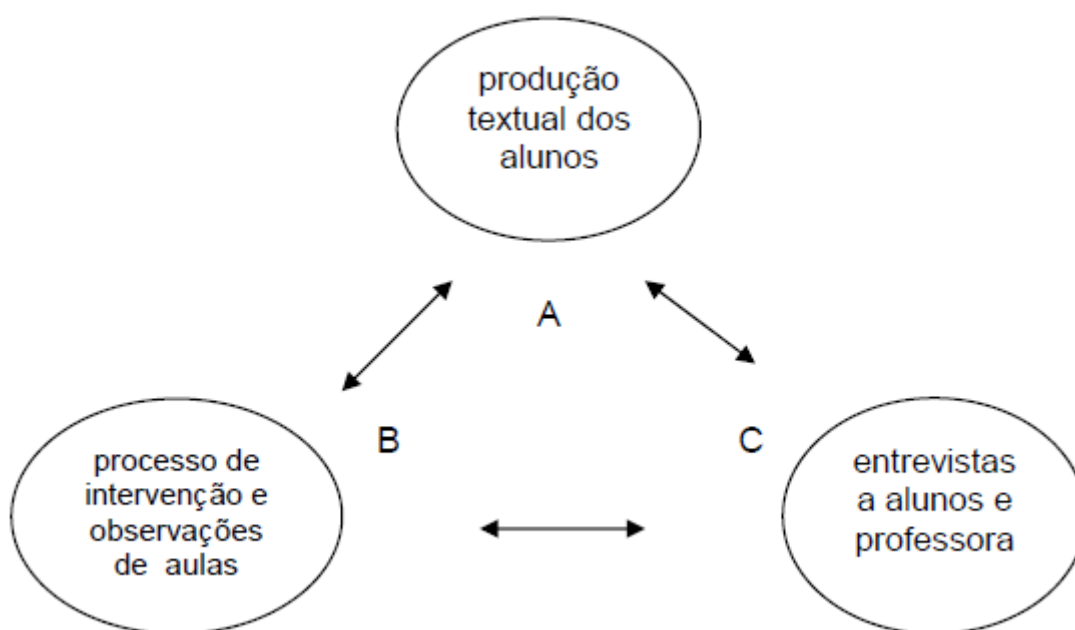


Figura 1 – Triangulação de dados. Elaboração do autor

Vejam, então, as fontes de dados - produção textual, processo de intervenção e observação das aulas e entrevistas.

A produção textual dos alunos é o produto final da elaboração didática, porém, como se trata de um trabalho com base em LA, o percurso deve ser investigado. O texto dos alunos é a cristalização dos conhecimentos propostos e assimilados durante o projeto; na concepção de Geraldi, a produção de texto é "ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua" (1993, p. 135). A elaboração didática, neste caso, não previu uma produção inicial de resenha, porque acreditávamos que o gênero estaria fora do universo de conhecimento dos alunos em questão. Constava no projeto, apenas, ao final, uma produção de texto seguida por uma refação textual.

Uma auto-avaliação prevista na apostila serviu de base para os alunos perceberem a adequação dos textos produzidos ao gênero trabalhado. Este mesmo quadro foi baliza para a correção dos textos.

Como já dito, o percurso é um eixo fundamental em pesquisa de LA. Sendo assim, faz-se a análise do material produzido, verificando sua adequação e funcionalidade diante dos objetivos propostos, confrontando-o com os demais eixos da triangulação, em um movimento constante de busca de entendimento do processo. Isso se dá porque a concepção imbuída no caminhar é que tanto o percurso quanto os sujeitos alteram-se. O propósito é verificar que ações pedagógicas propostas resultam em aprendizado; quando não, o que se deve mudar no processo, visto ser um caminhar de idas e vindas, tantas quantas forem necessárias. Mas não é uma reconstrução à moda de Penélope, que ao anoitecer, desmanchava seu bordado à espera do amado Odisseu, para refazê-lo no dia seguinte. Aqui, a reconstrução do processo se dá em face às novas possibilidades apontadas pelo próprio processo. É um reconstruir significativo em si mesmo, e para dentro de si mesmo, não apenas apontado à exterioridade e ao outro.

A observação, técnica utilizada nesta pesquisa, permite o contato direto (e indireto) entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, levantando, por um lado, a perspectiva dos sujeitos investigados, e por outro, novos aspectos do problema em foco. É uma forma peculiar de obter informações que de outra maneira não seriam possíveis. Ludwig (2009) coloca algumas críticas feitas a essa técnica, como a tendência a provocar alterações no ambiente de pesquisa, ao que o autor rebate dizendo que tais desestabilizações são características dos momentos iniciais. Outra

crítica diz respeito à ampla liberdade do pesquisador na interpretação dos dados e seu possível envolvimento. A isso, o autor contra-argumenta assinalando que o pesquisador deve-se manter atento e lúcido, fazendo comparações entre o que esperava encontrar e o que está encontrando em sua pesquisa.

A observação divide-se basicamente em duas partes: uma parte narrativa e outra reflexiva. A primeira busca descrever sujeitos, contexto, ações e diálogos. O pensamento analítico e a crítica procedimental referentes aos caminhos pelos quais estão trilhando a pesquisa são as bases da segunda parte. A ação mesmo da observação pode acontecer por meio de anotações, gravações em áudio e vídeo. No caso das anotações, é importante não fazê-las na presença dos envolvidos, a fim de evitar interferências; também se deve evitar realizá-las muito tempo após a observação, sob risco de esquecimentos. Na pesquisa em andamento, a observação foi feita na presença dos envolvidos - na sala de aula - por meio de anotações, bem como gravações em áudio que podem servir para esclarecer possíveis dúvidas surgidas durante as aulas e não captadas pela observação. Portanto, as transcrições de áudio não serão feitas, a não ser que necessárias.

A entrevista é outra técnica possível à disposição do pesquisador. Sua base está na influência mútua entre quem pergunta e quem responde e na captação imediata da informação (LUDWIG, 2009), o que pode ser feito por gravação ou anotação. Há três formas básicas de entrevista: não estruturada (questões abertas, sem rigor na sequência e número reduzido), estruturada (questões específicas e ordenadas) e semi-estruturada (questões específicas sem ordenamento rígido). Para completar/triangular o trabalho de observação, fizemos duas entrevistas, a primeira com cinco alunos e a outra com a professora; as questões eram não estruturadas a fim de permitir uma participação mais aberta dos alunos entrevistados e da professora. O objetivo das entrevistas foi verificar a consistência das observações feitas, permitindo maior credibilidade delas, além do aprofundamento da compreensão de questões mais complexas ou não salientes nas observações.

Decidimos por incluir uma entrevista coletiva com alunos para verificar por meio de outro instrumento (não apenas os textos produzidos, as transcrições de aula e os apontamentos do pesquisador), como foi a percepção do trabalho com os gêneros. A entrevista foi realizada no último dia de aula e a escolha de cinco alunos para participar dela ficou a cargo da professora, que convidou

alguns alunos não participantes do campeonato entre turmas realizado neste dia. A professora afirmou que escolheria os mais participantes da turma.

Aos alunos, foram feitas sete questões. São elas:

- a) *Vocês acham que o trabalho da forma como foi feita é legal? Por quê?*
- b) *Vocês sentiram alguma diferença no jeito de ensinar?*
- c) *Vocês acham que é igual, melhor ou pior do que a forma tradicional de ensino?*
- d) *Vocês aprenderam alguma coisa? O quê?*
- e) *O que vocês aprenderam sobre resenha?*
- f) *Gostariam de fazer outros comentários?*
- g) *Vocês pretendem prestar vestibular? Para quais cursos?*

A entrevista com a professora levou a efeito as seguintes questões:

- a) *Professora, você já conhecia o trabalho com gêneros em sala de aula?*
- b) *A intenção é apresentar um gênero, no caso resenha, de uma forma ou por uma metodologia diferente. Você acredita que a proposta seja eficiente, que consegue cumprir sua função?*
- c) *Que falhas você observou nas aulas?*
- d) *Quais pontos positivos você elencaria?*
- e) *Você acredita que o desempenho dos alunos é melhor com essa perspectiva de trabalho?*
- f) *Gostaria de fazer algum outro comentário?*

5.2 PERFIL DA TURMA

A classe escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi um turma de primeiro ano matutino de ensino médio da Escola Estadual Benedita Rosa Rezende. A turma tem trinta e dois alunos matriculados, que frequentam regularmente a aula, com exceção de alguns alunos faltosos reincididamente. Cerca de 40% dos alunos trabalha no horário vespertino, pois já tem mais de 16 anos. Na turma, há seis alunos repetentes, o que causa certo tumulto, visto já conhecerem o

conteúdo ou por serem mais velhos que a maioria da turma, têm outros interesses e necessidades. Alguns alunos pretendem fazer vestibular e por isso são bastante empenhados em aprender tudo que tenha relação com o concurso. Como qualquer turma de alunos, principalmente de adolescentes, eles são indisciplinados em sua maioria. Não é a turma perfeita, sempre colaboradora, porque não queríamos um protótipo falso para aplicação do projeto.

A escola localiza-se na periferia de Londrina, em um bairro de classe média baixa. A escolha por uma turma de primeiro ano do ensino médio deu-se porque os alunos estão no início do ciclo em que se espera estejam mais maduros e tenham mais capacidade de lidar com textos argumentativos, caso da resenha. Em contrapartida à participação da turma, o projeto também lhe poderá ser bastante útil, uma vez que, como dissemos, pretende prestar exame vestibular, e textos argumentativos são sempre solicitados na prova de redação. Um último critério na escolha de uma turma de periferia, como dissemos, é ser uma amostra do perfil de alunado que temos na sociedade atual.

O horário das aulas, três por semana, era às segundas-feiras, das 8h20 às 9h10 e às terças, das 10h20 às 11h40 e aconteceriam no segundo bimestre de 2009. Para aplicação da elaboração didática, estavam previstas e acordadas com a professora regente 15 aulas, mas, infelizmente, tivemos que abreviar o projeto no final, por causa da gripe A (em Londrina, como em várias outras cidades, as escolas entraram em recesso), a pedido da professora e da direção da escola. Assim, a refacção textual individual não pode ser efetivada, fazendo com que tivéssemos para análise apenas a primeira produção prevista para o final do projeto, sem ser refeita pelos alunos.

5.3 DESCRIÇÃO DO PERCURSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

A partir da decisão de trabalhar com gênero discursivo resenha no doutorado, propusemos aos alunos de Letras da UNOPAR, em fase de estágio, a possibilidade de trabalharem com este conteúdo na regência de estágio. Duas alunas interessaram-se e ingressaram no projeto. A partir daí, fizemos leituras teóricas que dessem suporte ao trabalho pretendido. As leituras foram praticamente

as mesmas desta tese, porém selecionamos aquelas de base, por não haver necessidade de aprofundamento teórico, uma vez que se tratava de um estágio de graduação. As alunas já conheciam o trabalho com gênero, desenvolvido nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e também de Língua Inglesa do curso de Letras. Não lhes era, portanto, um campo desconhecido.

Feitas as leituras e discussões, o segundo momento era de escolha de uma turma para aplicação da elaboração didática. Optamos por uma em que as estagiárias haviam feito estágio de observação no primeiro bimestre. Assim, esta etapa foi bastante simples, porque as alunas já haviam levantado os dados do perfil da turma em sua observação. A opção se deu, tanto pela recomendação das estagiárias dizendo que a turma e docente eram receptivas e interessadas, quanto por se adequar ao perfil de escola pública de periferia (parcela mais significativa da população). O levantamento destes dados foi razoavelmente fácil.

Como seguimos a proposta de elaboração didática de Rodrigues (2008, p. 173s), retomamos brevemente seus passos:

- 1° passo - busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso;
- 2° passo - seleção de textos (verbais orais e escritos ou em outro material semiótico);
- 3° passo - prática de leitura do texto como enunciado;
- 4° passo - prática de leitura-estudo do texto e do gênero;
- 5° passo - prática de produção textual;
- 6° passo - prática de revisão e reescritura de textos.

Para dar andamento ao projeto, precisávamos, então, selecionar o material que comporia a elaboração didática, o 2° passo, uma vez que já havíamos, como descrito acima, feito o passo 1. Os passos seguintes são desdobramentos contemplados no desenvolvimento da elaboração didática (leitura e estudo dos textos, prática de produção e refacção textual), por meio das atividades propostas.

Sobre o material como instrumento de mediação, Leffa assume que

deve haver uma mediação entre o objeto a ser aprendido e o aluno. No caso típico da aprendizagem de uma língua estrangeira, embora isso também sirva para a língua materna, não basta pôr o aluno em contato direto com um exemplo de uso da língua; é preciso tornar a língua compreensível para o aluno. Isso é feito basicamente pela mediação de materiais de ensino, incluindo explicações, sugestão de estratégias, fornecimento de pistas, etc.

[...] O atendimento a esses dois aspectos - necessidades e interesses - não pode ser feito através do uso de materiais que são produzidos em massa; é preciso no mínimo uma adaptação do material já existente pelo professor, embora a melhor solução seja produzir o próprio material.

Um primeiro critério a ser levado em conta na elaboração didática era o perfil dos alunos. São adolescentes que gostam de música, *videogame* e televisão. Não gostam ou não tem o hábito de ler, portanto, resenha de livro não deveria ser nosso foco, ao passo que resenha de filmes seria interessante, se os filmes fossem direcionados a eles. Por consulta aos filmes mais vistos pelos adolescentes, chegamos a alguns. Desses, a maioria internacional, escolhemos *Crepúsculo* (até mesmo porque é baseado em livro, e poderia despertar o desejo pela leitura). A maioria dos textos foi escolhida da *internet*, por ser de fácil acesso e ser uma riquíssima fonte de informações (principalmente de filmes e livros lançados recentemente), mas há também textos retirados de jornais e revistas. Os textos foram escolhidos pelo pesquisador e pelas estagiárias, uma vez que elas conheciam melhor os sujeitos da pesquisa. Todos eles trazem, quando retirados da *internet* o endereço eletrônico.

Do filme *Crepúsculo*, escolhemos uma sinopse retirada da internet (item 1) do *site* Cinema em Cena, é de autoria de Pablo Vilaça, crítico de cinema:

1. Crepúsculo (Twilight)

Elenco: Kristen Stewart, Robert Pattinson, Taylor Lautner, Michael Welch, Justin Chon, Peter Facinelli, Kellan Lutz, Cam Gigandet, Anna Kendrick.

Direção: Catherine Hardwicke

Gênero: Romance/Aventura

Duração: 120 min

Distribuidora: Paris Filmes

Estreia: 19 de dezembro de 2008

Sinopse: Isabela Swan vai morar com seu pai em uma nova cidade, depois que sua mãe decide casar-se novamente. No colégio, ela fica fascinada por Edward Cullen, um garoto que esconde um segredo obscuro, conhecido apenas por sua família. Eles se apaixonam, mas Edward sabe que quanto mais avançam no relacionamento, mas ele está colocando Bella e aqueles à sua volta em perigo. Quando ela descobre que Edward é, na verdade, um vampiro, ela age contra todas as expectativas e não tem medo da sede de sangue de seu grande amor, mesmo sabendo que ele pode matá-la a qualquer momento.

http://www.cinemaemcena.com.br/Ficha_filme.aspx?id_critica=7392&id_filme=3314&aba=critica, em 13/03/09.

Também escolhemos outra sinopse, a da animação *Monstros vs. Alienígena* (item 2), em cartaz na época do projeto, retirado da página da rádio

Saudade FM, que publica sinopses de filmes em cartaz. Fez-se a escolha das sinopses para contraporem-se ao gênero em questão, a resenha. Abaixo, a sinopse:

2. Monstros Vs Alienígenas

Um ataque alienígena faz com que o presidente dos Estados Unidos aceite o plano de libertar um grupo de monstros, para que possam defender o planeta. Com vozes de Reese Whitherspoon, Seth Rogen, Kiefer Sutherland, Hugh Laurie e Renée Zellweger.

Ficha Técnica

Título Original: Monsters Vs. Aliens

Gênero: Animação

Tempo de Duração: 94 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 2009

Estúdio: DreamWorks Animation

Direção: Rob Letterman e Conrad Vernon

Roteiro: Maya Forbes, Wallace Wolodarsky, Rob Letterman, Jonathan Aibel e Glenn Berger, baseado em estória de Conrad Vernon e Rob Letterman. *Produção:* Lisa Stewart

Sinopse

Susan Murphy (Reese Whitherspoon) está prestes a se casar com Derek Dietl (Paul Rudd), um repórter de TV que sonha em ascender profissionalmente. No dia de seu casamento, ela é atingida por um meteorito, oriundo de um planeta que explodiu recentemente. A radioatividade do objeto espacial faz com que ela cresça até a altura de 15 metros. Sem saber o que está ocorrendo, Susan é capturada pelo exército e confinada em uma base secreta, onde estão alojados outros monstros: dr. Barata (Hugh Laurie), Elo Perdido (Will Arnett), B.O.B. (Seth Rogen) e Insectossauro. Todos deveriam permanecer isolados da sociedade, mas um súbito ataque alienígena faz com que o presidente dos Estados Unidos, Hathaway (Stephen Colbert), aceite o plano de libertá-los para que possam combater o novo inimigo.

http://www2.saudadefm.com.br/index.php?option=com_content&view=category&id=36:filmes&layout=blog&Itemid=78, em 13/03/09.

Além das sinopses de filmes, queríamos ainda outro gênero semelhante para contrapor-se à resenha. O gênero escolhido foi resumo e o livro *A menina que roubava livros* (item 3), listado entre os mais lidos e vendidos na época da escolha. O resumo está em um portal chamado Sinopse do Livro e tem, além de sinopses, resumos de muitos livros. O texto não é assinado:

3. A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS, de Markus Zusak

Título original: *The book thief*. Tradução: Vera Ribeiro. Editora Intrínseca, 2007. 480p.

Entre 1939 e 1943, Liesel Meminger encontrou a morte três vezes. E saiu suficientemente viva das três ocasiões para que a própria, de tão impressionada, decidisse nos contar sua história, em 'A menina que roubava livros'. Desde o início da vida de Liesel na rua Himmel, numa área pobre de Molching, cidade próxima a Munique, ela precisou achar formas de se convencer do sentido de sua existência. Horas depois de ver seu irmão morrer no colo da mãe, a menina foi largada para sempre aos cuidados de Hans e Rosa Hubermann, um pintor desempregado e uma dona-de-casa rabugenta. Ao entrar na nova casa, trazia escondido na mala um livro, 'O manual do cozeiro'. Num momento de distração, o rapaz que enterrara seu irmão o deixara cair na neve. Foi o primeiro dos vários livros que Liesel

roubaria ao longo dos quatro anos seguintes. E foram esses livros que nortearam a vida de Liesel naquele tempo, quando a Alemanha era transformada diariamente pela guerra, dando trabalho dobrado à Morte. O gosto de roubá-los deu à menina uma alcunha e uma ocupação; a sede de conhecimento deu-lhe um propósito. E as palavras que Liesel encontrou em suas páginas e destacou delas seriam mais tarde aplicadas ao contexto da sua própria vida, sempre com a assistência de Hans, acordeonista amador e amável, e Max Vandenburg, o judeu do porão, o amigo quase invisível de quem ela prometera jamais falar. Há outros personagens fundamentais na história de Liesel, como Rudy Steiner, seu melhor amigo e o namorado que ela nunca teve, ou a mulher do prefeito, sua melhor amiga que ela demorou a perceber como tal.

<http://www.sinopsedolivro.com/2008/03/sinopse-do-livro-menina-que-roubava.html>, em 13/03/09.

Os próximos textos da apostila, de 4 a 8, são todos resenhas. A primeira (item 4) é menos detalhada porque foi escrita por um internauta que viu o filme *Crepúsculo*. Embora não seja especialista, não deixa de criticá-lo. Faz um breve resumo da película, a avalia e fala sobre outros livros da série da qual este longa-metragem foi adaptado. A resenha é:

4. Crepúsculo

Ficha Técnica

Crepúsculo (Twilight)

Direção: Catherine Hardwicke

Gênero: Romance/Aventura

Duração: 120 min.

Distribuidora: Paris Filmes

Produção: Greg Mooradian, Mark Morgan, Karen Rosenfelt

Roteiro: Stephenie Meyer, Melissa Rosenberg

Elenco: Kristen Stewart (Bella Swan), Robert Pattinson (Edward Cullen), Taylor Lautner (Jacob Black), Billy Burke (Charlie Swan), Ashley Greene (Alice Cullen), Nikki Reed (Rosalie Hale), Michael Welch (Mike Newton), Justin Chon (Eric Yorkie), Peter Facinelli (Dr. Carlisle Cullen).

- 1) Crepúsculo vem às telonas contar a história da jovem Isabella Swan (Kristen Stewart) que ao se mudar para a casa do pai em Forks, Washington conhece no colégio uma família diferente: os Cullen. Por serem anti- sociais e muito reservados são os estranhos da escola. Bella logo se apaixona por Edward Cullen (Robert Pattinson) e ele por ela, seria algo lindo e normal não fosse o rapaz um vampiro. E é deste meado que se desenvolve a história, o romance proibido, o segredo que não pode ser descoberto e a perseguição dos Cullen após James (Cam Gigandet), o vampiro sanguinário descobrir o "namoro" deles.
- 2) Agora os Cullen estão correndo perigo e a jovem Bella também, a corrida é contra o relógio para acabar com o vampiro antes que o pior aconteça.
- 3) A história do filme é legal e prende do início ao fim, mas falta uma trilha sonora de peso e abusa quando dão a desculpa de que vampiros não saem ao sol porque brilham como diamantes. O livro está no terceiro volume, Crepúsculo é apenas o primeiro da série que ainda traz Lua Nova e Eclipse. Dizem por aí que a nova adaptação de Romeu e Julieta veio pra substituir o bruxinho Harry Potter, será?

<http://centralrocknet.com.br/index.php?news=677>, em 12/03/09.

A segunda resenha (item 5) foi escrita por alunos da ECA - Escola de Comunicação e Artes, da USP, portanto, espera-se um texto com mais propriedade pelo contato com o gênero na vida acadêmica. A opção por um autor amador e outro profissional tinha o objetivo de permitir a reflexão e comparação sobre as estratégias textuais em uso e o resultado final destas estratégias, além, claro, de se poder comparar os fatores de contextualização. Neste texto, criamos um espaço, à direita, na mesma linha do título, para que o aluno, após a atividade de ler uma resenha e perceber como o autor avalia o filme, pudesse atribuir-lhe (ao filme) uma nota, como no item 11, ainda a ser apresentado adiante. Eis a resenha:

5. Crepúsculo

Nota:

Crepúsculo (*Twilight*)

Direção: Catherine Hardwicke

Gênero: Romance/Terror

Duração: 120 min

Distribuidora: Paris Filmes

Elenco: Kristen Stewart, Robert Pattinson, Taylor Lautner, Michael Welch, Justin Chon, Peter Facinelli, Kellan Lutz, Cam Gigandet, Anna Kendrick.

1) Bella Swan muda-se para a pacata cidade de Forks e acredita que nada de interessante acontecerá em sua vida. Até que conhece e se apaixona por Edward Cullen, um vampiro.

2) Adaptado do romance homônimo de grande sucesso comercial, *Crepúsculo (Twilight)* é lançado sob holofotes. Não é para menos: a autora Stephenie Meyer conquistou legiões de fãs com a série *Twilight*, composta por quatro livros.

3) Como início de uma jornada, o filme *Crepúsculo* é tudo o que o primeiro passo de uma série precisa ser: apresenta personagens e, especialmente, mostra as dinâmicas das relações.

4) Bella (Kristen Stewart) conhece Edward (Robert Pattinson) e, apesar do problema inicial, é evidente que irá se apaixonar. Pattinson é um Edward perfeito: lindo, educado, apaixonante. Assim é o personagem. Desta forma, é natural que ele se destaque em contraste com qualquer outro ator, especialmente os que interpretam Jacob (Taylor Lautner) e Mike (Michael Welch).

5) Um grande acerto da roteirista foi consertar aquilo que Meyer errou em sua obra: o epílogo. Não me estenderei sobre o assunto, mas a mudança foi sutil e essencial para a coerência da história, apesar de, no final das contas, fazer pouca diferença.

6) Outro grande acerto foi na seleção da maioria dos atores: Bella, Edward, Charlie, Alice, Emmet, Carlisle, Esme, ficaram todos ótimos! Kristen e Pattinson estão excelentes em seus personagens e o casal que eles compõem torna-se algo muito bonito de se ver. Já Rosalie (Nikki Reed) e Jacob foram escolhas terríveis: para a atriz falta a beleza estonteante da personagem (ela só parece uma menina feia tentando ser bonita); para ele, faltou força, simpatia e especialmente humor (fica claro que ele não conseguirá se transformar no Jacob de Lua Nova).

7) A trilha sonora passa batido pelos ouvidos, com exceção do jogo de beisebol, retrato perfeito da cena do livro em todos os aspectos.

8) Infelizmente o filme comete dois pecados. O primeiro deles são os efeitos especiais, que beiram o ridículo de tão precários. Quando Edward se revela ao sol para Bella, foi preciso colocar sininhos ao fundo para ficar claro para o espectador que sua pele brilhava - recurso repetido toda vez que o rapaz ficava ao sol. As corridas em alta velocidade, os grandes saltos... tudo muito fraco.

9) O segundo, e o mais grave, é que, apesar de bem-feitos, os cortes do roteiro em relação à história original impediram que se aprofundasse a relação de Bella e Edward, tornando ainda mais absurdo no filme o discurso "te amo para sempre, nunca me deixe etc.". Na telona, simplesmente não há tempo para que um amor tão profundo se desenvolva. Em vez de parecer a certeza de um amor verdadeiro e forte, parece birra de uma paixão infantil.

10) É difícil que este longa-metragem agrade os não fãs da série, com exceção de meninas que gostem de histórias juvenis de amor. Já os fãs não irão se decepcionar.

<http://www.homemnerd.com/resenha.php?id=6594>, em 12/03/09

Queríamos escolher também um filme brasileiro. A comédia *Se eu fosse você 2*, campeã de bilheteria à época, teve resenha (item 6) publicada no portal Recanto das Letras, escrita pelo jornalista e assessor de imprensa Caíque Gonçalves; o mesmo autor tem outras 44 resenhas de filmes publicadas no *site*. Como se trata de um filme comercial, a crítica não poupa esforços para colocá-lo entre filmes medíocres. Embora o filme não seja bom, a resenha é razoável. Ei-la:

6. Se Eu Fosse Você 2

Duração: 95 min

Censura: Livre

Gênero: Comédia

Mais informações: de Daniel Filho (Brasil, 2008)

Resenha de VEJA Campinas

1) Um filme feito unicamente para encher os bolsos e divertir o público. Daniel Filho traz mais um longa com os mesmos erros de suas produções anteriores como *A Partilha*, *A Dona da História*, *Muito Gelo* e *Dois Dedos D'água e Primo Basílio*. Um roteiro que peca pela obviedade, um amontoado de clichês que se assemelham muito mais a uma produção televisiva do que a uma obra cinematográfica, sobretudo pela fotografia preguiçosa e por não oferecer ao telespectador nenhuma novidade estética, nada de novo nos é apresentado, nenhum movimento de câmera, nada.

2) A trama é rigorosamente igual ao primeiro filme. Um casal em conflito, que caminha para o divórcio, troca de papéis e passam a viver situações inusitadas e engraçadas. A previsibilidade é algo notório durante todo decorrer do filme.

3) No entanto, Daniel Filho tem um trunfo nas mãos, conhecido como Tony Ramos. O ator está simplesmente impagável e nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela. Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença do personagem canastrão interpretado por Tony Ramos. Sem dúvida, quem tem esse brilhante ator no elenco tem metade de seus problemas resolvidos. Glória Pires interpretando um marmanjo é convincente, mas nada se compara a Tony Ramos, que transforma um filme desprovido de qualquer apuro estético e originalidade em uma obra que diverte a todos os públicos e que no final das contas acaba cumprindo o seu papel de gerar receita e entreter.

<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdefilmes/1400305> em 12/03/09

Precisávamos, então, de uma resenha que fosse formal, acadêmica, em contraposição a todas as outras apresentadas antes. Queríamos que os alunos tivessem contato com o padrão acadêmico, a fim de aumentar seu leque de informações a respeito de resenha. O livro escolhido foi *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*, cujo tema é bastante atual. Nele, se discute a realidade presente nas escolas que, provavelmente, afeta também parte dos alunos. Além disso, esta resenha (item 7) apresenta todas as etapas de um bom modelo tipológico. De autoria de Gasparoni e Silva, alunas do quarto período de psicologia, sofreu adaptações para se adequar ao propósito do projeto:

7. Bullying

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 232 p. (adaptado)

1) Marie-Nathalie Beaudoin é Phd e diretora de treinamento na *Bay Area Family Therapy Fraining Associates* (BAFTTA). Possui publicações no site "Silencing Critical". Dedicou-se ao trabalho com crianças, ensinando projetos de tolerância e melhoria de treinamentos. Maureen Taylor é educadora com experiência de ensino da pré-escola à 6ª série. Atualmente, desenvolve programas que envolvem Educação Artística, Educação Ambiental e questões sociais para crianças. As educadoras se reuniram para escrever o livro "*Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*".

2) A obra é composta por duas partes: a primeira traz os fundamentos teóricos e as novas perspectivas para investigação da questão do *Bullying* e do desrespeito; a segunda contém exemplos que mostraram ser eficientes na tentativa de contornar os efeitos dessas práticas. O livro conta, ainda, com uma sessão de material de apoio contendo cartas de professores e o relato de experiências envolvendo o *Bullying* e o desrespeito no ambiente escolar.

3) O livro retrata o fenômeno do *Bullying*, caracterizado por formas de intimidação diretas ou indiretas que vão desde simples gozações até atitudes violentas desencadeadas pela incapacidade de lidar com a diferença.

4) Na parte I, intitulada "Estabelecendo os fundamentos", as autoras abordam o panorama de influências culturais que limitam as possibilidades de opções de ação do sujeito para solucionar problemas. Tais possibilidades somente se tornam possíveis dentro de discursos sociais nos quais estão inseridas. Dessa forma, a cultura age no indivíduo de forma a criar bloqueios que vão restringir as opções em determinadas situações da vida.

5) Outra forma de visualizar esse contexto vem disposta pelas autoras no livro, em forma de 4 'C': curiosidade, compaixão, colaboração e contextualização da perspectiva.

6) A parte dois do livro traz exemplos de sucesso na superação do *Bullying* e do desrespeito. Para isso, Marie-Nathalie e Maureen Taylor contaram com apoio de 230 educadores e alunos do Ensino Fundamental. O livro ainda traz entrevistas com alunos, mostrando como eles vêem o sistema educacional.

7) A obra apresenta uma forma de cultivar o respeito no ambiente escolar e tornar isso uma prática, criada por meio de vínculos pessoais e do trabalho de aceitação do outro, fazendo com que os alunos sejam tolerantes e aceitem as diferenças.

8) O livro disponibiliza formas de trabalhar o indivíduo envolvido com o *Bullying*, observando todos os aspectos que possa influenciar essa prática. Se os educadores conseguirem estabelecer um clima de atenção e de vínculo entre os alunos, gerando um ambiente respeitoso e acolhedor, onde as diferenças sejam discutidas sem que o professor

se imponha como detentor do poder e do saber, o *Bullying* e o desrespeito tenderão a desaparecer.

9) Assim, "*Bullying* e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola" é voltado para aqueles que estão inseridos na área educacional ou para os que desejarem informações sobre o desrespeito nas escolas e nas instituições. A linguagem, de fácil compreensão e os exemplos trazidos na obra ajudam a entender os mecanismos em que se dá a prática. O livro apresenta, ainda, uma visão diferenciada da Educação e incentiva os estudos nessa área.

^ Alunas do 4º período de Psicologia - UNIPAC - Ubá. Rev. Mental, v.4 n.7 Barbacena. Nov. 2006. <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1679-44272006000200011&script=sciarttext&tlng=pt>, em 12/03/09.

Por fim, a resenha de um *show* da cantora Bebel Gilberto (item 8) foi adaptada para a proposta. É assinada por Jan Fjeld e publicada na página do UOL Música e, com ela, nossa intenção é mostrar que o gênero vai além de filmes e livros. Nesta adaptação, priorizou-se a parte descritiva do *show*, bastante saliente neste texto. É importante observar que nos textos em que houve adaptação para o material didático, fez-se a observação e explicação aos alunos sobre o que é e por que foi feita, como no texto anterior e no segue abaixo:

8. Tímida mas segura, Bebel Gilberto mostra sua bossa nova "particular" em show paulistano (adaptado)

1) A cantora e compositora Bebel Gilberto subiu tímida no palco do Bourbon Street, no bairro paulistano de Moema, São Paulo, nesta terça-feira (9), para sua primeira apresentação "oficial" em solo brasileiro. "Tudo bem?", perguntava ao público de 380 pessoas que lotava o Bourbon.

2) Com timidez mas com segurança, a cantora filha do lendário João Gilberto e de Miúcha mostrou durante cerca de um hora e meia a sua boa bossa nova particular. O show, como os arranjos e a voz da cantora, é suave, instrospectivo e lindo. A iluminação é básica, mas eficiente.

3) Apesar de seu primeiro álbum, "Tanto Tempo" (2000), ter mostrado uma bossa nova eletrônica, o repertório que Bebel apresenta agora nesta turnê traz arranjos semi-acústicos, contidos como deve ser uma boa bossa nova, que valorizam a voz da cantora e a sonoridade de cada instrumento.

4) Bebel mostrou confiança, "desafinou", no sentido bossa novista, e apresentou um show intimista perfeito para o pequeno e confortável Bourbon.

A primeira atividade de análise das resenhas aconteceria por meio de um quadro em que os alunos preencheriam à medida que os textos fossem sendo lidos e discutidos. O quadro (aqui reduzido) segue abaixo:

texto	autor	objetivo/uso (o que quer o autor do texto?)	assunto (tema)	a quem se dirige (imagem criada do destinatário)	circulação social	organização textual
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Quadro 3 – Situação de produção textual - elaboração do autor

Nele, os alunos deveriam destacar: o autor do texto, o objetivo ou uso (o que quer o autor do texto), o assunto (tema), a quem se dirige (imagem criada do destinatário), circulação social e organização textual.

Em seguida, a apostila apresenta uma série de itens explicativos, alguns pequenos textos de apoio e exercícios.

No item 9, é apresentada a estrutura da resenha, de Souza e Carvalho (1999), à qual se acrescentou alguns outros elementos, resultando em uma estrutura mais completa e, digamos, profissional, feita, neste caso, sobre um livro. Para outros tipos de textos, como o filme, há que se adaptar tal estrutura. Também sofrerá adaptação para um livro produzido por vários autores e, portanto, dividido em vários capítulos. Neste caso, não se poderia dar dados do autor, ou optar-se-ia pelos dados do organizador ou por um brevíssimo currículo dos mesmos, geralmente, ao final da obra. A estrutura proposta foi a seguinte:

9. Características da resenha (estrutura)

I. Dados do autor

- c) quem é ele na área, sua formação, títulos,

- d) outros livros ou textos publicados etc,
- e) seu referencial teórico e sua prática,

II. *Resumo do conteúdo*

- f) do que trata, qual sua proposta central,
- g) como está organizado o texto: introdução,
- h) corpo, conclusão, capítulos ou partes, relação entre as partes,
- i) suporte teórico: conhecimentos e argumentações científicas, históricas, estatísticas,
- j) linguagem usada: correção, clareza, objetividade, problemas de tradução,
- k) extensão e valor da bibliografia, quando for o caso.

III. *Avaliação da obra*

- c) qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade, comparação com outras obras do autor e de outros autores,
- d) qualidade da produção: capa, material, fotografia, direção, música etc,
- e) balanço das contribuições críticas e indicações de outras obras afins.

Também há um pequeno recorte de uma matéria publicada na Revista *Veja*, *Resenhas Podres*. Dela, retiramos apenas dois exemplos de como a crítica deve ser feita com parcimônia (item 10). São eles:

10. **Críticas infelizes**

Sobre Machado de Assis, tido como o maior escritor brasileiro e um escritor universal, Sílvio Romeiro disse:

“Esse romântico em desmantelo, esse pequeno representante do pensamento retórico e velho no Brasil é hoje o mais pernicioso enganador, que vai pervertendo a mocidade. Essa sereia matreira deve ser abandonada... O autor de *Brás Cubas*, bolorento pastel literário, assas o conhecemos pro suas obras, e ele já está julgado.”

Sobre Carlos Drummond houve também quem fosse capaz de desferir crítica contumaz. Gondin da Fonseca escreve sobre Drummond, particularmente sobre o poema *No meio do caminho*:

“O senhor Carlos Drummond é difícil. Por mais que esprema o cérebro não sai nada. Vê uma pedra no meio do caminho e fica repetindo a coisa feito papagaio. Homem! E não houve uma alma caridosa que pegasse nessa pedra e lhe esborrachasse o crânio com ela?”

GRAIEB, C. "Resenhas podres", *Veja*, Abril, São Paulo, ed. 1619, ano 32, n. 41, p. 142-3, 13 de out. 1999. Livros.

Estes exemplos mostram como uma crítica pode virar-se contra seu autor se não houver fundamentos para o que se está falando. A primeira delas critica

Machado de Assis de forma extremamente agressiva, chamando-o de "romântico em desmantelo", "pequeno representante do pensamento retórico e velho no Brasil", "pernicioso enganador", "sereia matreira" e refere-se a Brás Cubas, como "bolorento pastel literário". O segundo crítico aponta para Drummond e um de seus textos mais conhecidos, *No Meio do Caminho*. Chama Drummond de "papagaio que se repete" e chega ao cúmulo de espantar-se porque "não houve uma alma caridosa que pegasse nessa pedra e lhe esborrachasse o crânio com ela?". Sem dúvida, foram críticas infelizes. O objetivo era que o aluno percebesse quão perigoso pode ser fazer críticas com base no "achismo", sem argumento sério e objetivo.

Uma sinopse do filme *A Festa do Garfield* - dentre as brevíssimas sinopses de filmes em cartaz - com texto e avaliação que vai de excelente a ruim, dada pelo jornal por meio de estrelinhas (cf. a legenda à esquerda) foi incorporada à apostila:

1. Quantas estrelinhas?

CLASSIFICAÇÕES: ★ Ruim, ★★ Regular, ★★★ Bom, ★★★★ Excelente.



A avaliação é um parâmetro para saber o que a crítica assevera sobre o filme, uma vez que em sinopse não há crítica. Os jornais sempre trazem a legenda, mas nem sempre tais ícones são lidos e compreendidos. No filme em questão, a crítica avalia com duas estrelas: significa que o filme é regular. Um excelente filme traria quatro estrelas; um bom, três e um filme ruim, apenas uma.

Além dos textos, há atividades previstas na apostila. Há vários exercícios propostos: o primeiro, item 12, tenta desvendar a ideologia subjacente à escolha lexical:

12. Coesão textual

No início, as frases nos muros pareciam inocentes, mas tinham uma clara atitude de rebeldia contra o regime militar. Por isso, os pichadores começaram a ser perseguidos. Ao contrário do que se imaginava, os pichadores não cessaram sua atividade, mas o movimento cresceu desordenadamente. Desta forma, foi preciso inclusive criar uma lei que tornasse essa atividade crime, mesmo porque a ação estava sujando toda a cidade.

Os alunos deveriam ler este pequeno texto, cujo tema pichação, é reiterado, gradualmente, pelo autor, por expressões como "frases nos muros que pareciam inocentes", "atividade", "crime" e "ação que suja a cidade". O objetivo era que os alunos percebessem como a avaliação, mesmo não declarada, é construída no texto mediante as escolhas lexicais feitas pelo autor.

Na atividade seguinte, trabalha-se com coesão sequencial a partir das resenhas da apostila, às quais se propõem exercícios. Em 12.1, os conectivos devem ser destacados do texto 5 e copiados, em uma proposta de chamar a atenção para o modo como estes elementos funcionam nos textos propostos, construindo elos de sentido:

12.1. Vamos fazer em conjunto a leitura do texto Crepúsculo (5) e levantar os elementos de coesão presentes no texto. Marque com asterisco durante a leitura e anote-os aqui posteriormente.

--

O trabalho com coesão sequencial continua no item 12.2, mas agora os alunos devem ler o texto 7, destacar os conectivos de parágrafos indicados e preencher um quadro que alterna a lacuna entre preencher o elemento e seu sentido. A atividade é a seguinte:

12.2. Agora leia os parágrafos indicados do texto Bullying (7) e complete os espaços abaixo com os elementos de coesão ou com o sentido dado por eles ao texto:

parágrafo	elemento	sentido
2		usado para adicionar um outro argumento ao já dado antes
3		usado para enumerar dar 2 pontos opostos de comparação
4	dessa forma	
6	para isso	
8		indica condição
9	assim	

Ainda trabalhando com elementos de coesão sequencial, um último exercício (teste de *cloze*) solicita que os alunos leiam o texto e preencham as lacunas com elementos que dêem sentido ao texto. Segue abaixo o texto:

12.3. Leia o texto e preencha os espaços com elementos de coesão que achar adequados:

Desde o início da civilização, o homem tinha consciência de quanto ele dependia da água para viver, _____ não sabia exatamente por que a água era tão imprescindível. _____ ela adquiriu uma conotação divina para os povos da Antiguidade.

_____, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência trouxe a desmistificação da água, que passou a ser vista como fonte de higiene e saneamento, melhorando as condições de saúde da população. _____ a ciência forneceu o entendimento, o respeito pela água e a preocupação com a sua preservação se esvaneceram. _____ o homem não readquirir a consciência de que a água é vital e está se tornando cada vez mais escassa por causa da sua atitude predatória, o próprio futuro da humanidade estará ameaçado.

Por fim, arrematando o tópico de coesão sequencial, um quadro (12.4) traz exemplos de vários elementos pouco utilizados:

12.4. Outras expressões usadas como elementos de coesão

Como....	Quando,	Por este motivo,
Conforme	Quanto a	Por exemplo,
Contrariamente a isto,	Embora,	Por outro lado,
Contudo...	Entretanto,	Por sua vez,
Além disto,	Finalmente.....	Por um lado,
Ao contrário,	Porém,	Por fim,
Em seguida,	Portanto,	Por conseguinte
Em sentido mais amplo,	Primeiro.....Segundo....Terceiro	Sendo assim,

O exercício seguinte, 12.5, destaca os verbos que relacionam ação e autor ou obra, a fim de que os alunos percebam que tipos de verbos podem e devem ser utilizados no gênero resenha. Como o texto é longo, os parágrafos em que tais verbos se encontram já foram indicados. Embora sucinto, a intenção é chamar a atenção dos alunos para a importância do verbo no texto.

12.5. Verbos usados no texto *Bullyng* (7) para relacionar a ação com o autor ou obra

<i>parágrafo</i>	<i>objeto</i>	<i>verbo para indicar a ação</i>
2	A obra	
2	O livro	
3	O livro	
4	As autoras	
6	A obra	
7	A obra	

A este exercício, segue-se um quadro (12.6) com vários verbos usados com a mesma função dentro dos textos. Ainda que não sejam utilizados pelos alunos em seus textos, são marcas textuais do gênero em questão:

12.6. Outros verbos que podem ser utilizados

Verbos para APRESENTAR (e alguns modalizadores)	Verbos para REFORÇAR
Afirma que (afirmar) (é possível afirmar que)	Enfatiza que (ênfatizar)
Comenta que (comentar)	Destaca que (destacar)
Aponta que (apontar)	Reforça que (reforçar)
Identifica que (identificar) (pode-se identificar)	Assinala que (assinalar)
Mantém que (manter)	Salienta que (salientar)
Nota que (notar)	Ressalta que (ressaltar)
Acredita que (acreditar) (parece acreditar)	Aposta que (apostar)
Mostra que (mostrar)	Sustenta que (sustentar)
Percebe-se que (é possível perceber)	

Além deste material, selecionamos alguns textos de apoio para os alunos que desejassem leitura extraclasse ou para serem usados em momentos em que o planejamento de aula tivesse finalizado. O primeiro deles é a resenha intitulada "Livro Alerta para o Risco de Levantar o Polegar", do livro *Gestos*, que discute os diferentes sentidos que o mesmo gesto tem em culturas diferentes, publicada na Folha de São Paulo; pelo tema bastante instigante, cremos que poderia interessar aos alunos. O texto vem a seguir:

Livro alerta para risco de levantar o polegar

'Gestos', do norte-americano Roger Axtell, ensina os diferentes significados de um mesmo gesto em vários países

DIFERENTES SIGNIFICADOS DE UM MESMO GESTO

 <p>Girar o dedo indicador em volta da mão</p> <p>EUA, Brasil - Indica que alguém é doido</p> <p>Argentina - Tem alguém querendo falar com você ao telefone</p> <p>Alemanha - Usa-se no trânsito para ofender alguém que dirige mal</p>	 <p>O sinal do OK (um polegar e o indicador em forma de círculo)</p> <p>EUA - Significa que algo está ótimo, está certo, é legal</p> <p>Brasil, Rússia, Turquia - Gesto obsceno ("Vá tomar...")</p> <p>França - Zoro, sem valor</p> <p>Japão - Dinheiro, moeda</p> <p>Turquia - Significa homossexualidade</p>
 <p>O polegar para cima</p> <p>Pilotos de avião - Está tudo bem</p> <p>EUA, Europa - Usa-se para pedir carona</p> <p>Nigéria, Austrália - Gesto obsceno ("Vá tomar...")</p> <p>Japão - Indica o número cinco</p> <p>Alemanha - Indica o número um</p> <p>Turquia - convite para um encontro homossexual</p>	 <p>Cheio (indicador e dedo médio esticados e os outros dobrados)</p> <p>Texas (EUA) - Gesto de apoio a um time de futebol americano</p> <p>Itália - Indica que um homem está sendo traído pela mulher</p> <p>Venezuela - Sinal de boa sorte</p>
 <p>Balançar a cabeça de um lado para o outro</p> <p>Malor parte do Ocidente - Significa não</p> <p>Grécia, Bulgária, Turquia, Irã - Sim</p>	 <p>Apertar o lóbulo da orelha</p> <p>Brasil - Expressão de apreciação</p> <p>Itália - Significa que outra pessoa é homossexual</p> <p>Índia - É sinal de desculpa quando se comete um erro</p>
 <p>Arranhar o nariz (passar a língua lá)</p> <p>Brasil, Portugal - Quer dizer: "Não sei"</p> <p>França e nordeste da Itália - "Sim! Você está me aborrecendo"</p> <p>Sudeste da Itália - "Não há nada" ou "Não posso"</p>	 <p>A mão</p> <p>Brasil - Sinônimo de boa sorte</p> <p>Grécia, Turquia - Um insulto ("Vá se...")</p> <p>Holanda, Tunísia - Um gesto com conotação fílica</p> <p>Grécia - Significa uma negativa, "não"</p>

MAURICIO STYCKER
Da Reportagem Local

Um gesto aparentemente simpático, como levantar o polegar querendo dizer que está tudo bem, pode ter consequências desastrosas.

O recém-lançado "Gestos", do norte-americano Roger Axtell, compila seis diferentes significados para esse mesmo gesto.

Em países tão distantes e diferentes quanto Nigéria e Austrália, o polegar levantado é um insulto pesado, algo como o nosso popular "vá tomar no...".

Levantado, mas levemente inclinado para a direita, o polegar também serve para pedir carona. Como outros gestos, esse nasceu nos Estados Unidos e foi exportado para quase todo o planeta por Hollywood, ensina o autor do livro.

Mas cuidado: na Turquia, o mesmo gesto pode significar um convite para um encontro gay.

Foi por não saberem disso, escreve Axtell, que três estudantes norte-americanos foram molestados sexualmente quando pediam carona numa estrada entre Istambul e Ancara.

Na Alemanha, o polegar indica o número um, enquanto no Japão ele é sinônimo do número cinco.

Em uma recente visita à terra de seus antepassados japoneses, a cabeleireira paulista Lira Onoda, 27, descobriu que o polegar para cima pode ter ainda um sétimo significado.

"Me falaram que se uma menina levanta o polegar para um cara solteiro, ela está perguntando se ele tem namorada. Se você não sabe disso, é um perigo. Você levanta o polegar querendo dizer 'tá tudo jóia' e o sujeito começa a pensar que você está querendo sair com ele."

O músico Alberto Marsicano descobriu na Índia um oitavo significado para o gesto do polegar levantado. Em uma de suas idas a Calcutá, Marsicano levou uma dezena de camisas da seleção brasileira de futebol para trocar por seda.

Um comerciante se interessou pelo negócio, mas a coisa quase foi por água abaixo quando Marsicano levantou o polegar.

"Ele fechou a cara, achando que eu tinha desistido do negócio", relata o músico.

"Manual de sobrevivência para enfrentar a globalização", como diz o seu subtítulo, "Gestos" traz um resumo da experiência pessoal de Axtell, que foi vice-presidente da Parker (fabricante de canetas) e passou mais de 28 anos viajando pelo mundo.

Em suas passagens pelo Brasil, Axtell não teve dificuldades para perceber que os brasileiros gostam de se tocar muito mais que os europeus ou os norte-americanos.

O autor se surpreendeu ao notar que o gesto da tija é sinal de boa sorte no Brasil. Ele conhecia apenas os sentidos fático e ofensivo do gesto, usado em países como Grécia e Holanda.

Fugindo do tema de seu livro, não resistiu e observou que dirigir um carro no Brasil é uma "experiência rara — e muito arriscada".

Como tantos estrangeiros, ele também não demorou a descobrir que o famoso gesto de OK (o polegar e o indicador unidos, formando um círculo) aqui significa um palavrão.

Justamente por isso, o norueguês Jan Fjeld, 35 anos, há 11 no Brasil, foi motivo de piada em sua primeira semana no país.

"Só sabia falar 'obrigado', 'tudo bem' e 'é isso aí'. Foi almoçar na casa de uma amiga e, quando vi a comida que a mãe dela estava preparando, fiz o gesto de OK. Todo mundo riu de mim."

Como Axtell, Fjeld também se surpreendeu com a extrema facilidade que os brasileiros têm para se tocar, dar tapinhas nas costas e se cumprimentar quando se encontram.

"Achava que todo mundo gostava de mim. Na Noruega só se beija uma vez por ano, no dia do aniversário", diz.

Livros "Gestos"
Autor: Roger E. Axtell
Editora: Campus (021/221-5340 ou 011/259-9944)
Preço: R\$ 29,60 (256 páginas)

COMO NÃO COMETER GADES NO EXTERIO

<p>Alemanha</p> <ul style="list-style-type: none"> Apertar mãos com a outra mão no bolso é considerado falta de educação Evite cortar batatas ou panquecas com a faca, pois sugere que estejam duros. Use o garfo 	<p>Holanda</p> <ul style="list-style-type: none"> Chupar o polegar sinaliza que alguém está mentindo ou inventando uma história Agarrar uma mosca imaginária na frente do rosto indica que uma outra pessoa é louca
<p>Austria</p> <ul style="list-style-type: none"> Cofiar uma barba imaginária significa que o comentário de alguém é velho e batido 	<p>Libano</p> <ul style="list-style-type: none"> Lamber o dedo mínimo e depois passá-lo pela sobrancelha é sinal de que alguém é homossexual
<p>China</p> <ul style="list-style-type: none"> Usa-se toda a mão, em vez de um único dedo, para apontar 	<p>Noruega</p> <ul style="list-style-type: none"> Se quiser desejar boa sorte a um pescador, cuspa para ele
<p>Colômbia</p> <ul style="list-style-type: none"> Bater na parte de baixo do cotovelo com os dedos da outra mão sugere que alguém é sovina 	<p>Peru</p> <ul style="list-style-type: none"> Bater com o indicador no meio da testa significa que a outra pessoa é burra
<p>Coreia do Sul</p> <ul style="list-style-type: none"> Não abra um presente assim que o receber, mas somente mais tarde, quando estiver sozinho 	<p>Polónia</p> <ul style="list-style-type: none"> Se alguém bater de leve com o dedo no pescoço, significa que está copiando seu interlocutor para beber
<p>França</p> <ul style="list-style-type: none"> Formar um círculo com o polegar e indicador, colocá-lo sobre o nariz e depois torcê-lo significa que "alguém está bêbado" 	<p>Turquia</p> <ul style="list-style-type: none"> É considerado falta de educação cruzar os braços sobre o peito enquanto se conversa com alguém
<p>Índia</p> <ul style="list-style-type: none"> Assobiar em público é considerado falta de educação 	<p>Zênia</p> <ul style="list-style-type: none"> Se o seu anfitrião faça o mesmo, mas use apenas a mão direita
<p>Japão</p> <ul style="list-style-type: none"> Apontar para as costas da palma de uma mão com o indicador significa que "vai 	<p>Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> nascer grama na minha mão" antes que ocorra o que o interlocutor está prometendo

INTERNET - Também na rede Internet, que conecta mais de 30 milhões de computadores, há desentendimentos "gestuais". As confusões que pessoas de países, culturas, religiões etc. diferentes discutindo na rede geraram um código de comportamento, a chamada "netiqueta", além de uma coleção de "gestos" eletrônicos, como o "t-j" (inclina a cabeça para a esquerda), que significa riso.

SINAIS - Os sinais que ajudam a comunicação pela Internet são os "smileys" (sorrisos) ou "emoicons" (emotion + icon, ou seja, emoção + ícone). Estes símbolos desenhados com caracteres gráficos devem ser lidos inclinados a cabeça para a esquerda. Embora existam coleções enormes de emoticons, o mais usado é o "sorriso". Esse recurso aparentemente infantil livra muitas mensagens de mal-entendidos.

Depois dele, duas brevíssimas resenhas de livros, um de George Orwell, *Lutando na Espanha*, e o outro de Rosana Rios, *Mavutsinim e o Kuarup*, publicadas na Revista Super Interessante e na Ciência Hoje para Crianças, respectivamente, cumpririam a função de leitura extraclasse, se necessário. Os textos são esses:



a guerra o inspirou a descer a lenha no totalitarismo e na imprensa, temas de sua obra-prima, 1984. "Toda guerra sofre de uma espécie de degradação progressiva a cada mês que passa, porque coisas como a liberdade individual e uma imprensa confiável simplesmente não são compatíveis com a eficiência militar", escreveu. ⑤



92 SUPER AGOSTO 2006



LENDA INDÍGENA

A história de uma das festas mais famosas dos povos indígenas brasileiros, o Kuarup, é contada neste livro ilustrado com aquarelas de Rubens Matuck. Tudo começa quando Mavutsinim, o primeiro homem do Parque Indígena do Xingu, segundo a lenda do povo Kamayurá, quis fazer seus mortos reviverem. Uma boa leitura para saber mais sobre os mitos e a cultura dos nossos antepassados. *Mavutsinim e o Kuarup*, Rosana Rios. São Paulo: SM, 2008.

Além dos textos descritos acima, a apostila conta com uma ficha de auto-avaliação (item 16) para os alunos analisarem seus textos, que serviu também para avaliação das produções pelas estagiárias. Este quadro foi criado a partir das características de resenha elencadas acima, acrescido de outros elementos trabalhados com os alunos durante o projeto, como verbos e elementos de coesão, mas também conta com elementos textuais básicos, tais como parágrafos e pontuação. Dessa forma, traz mais pormenorizadamente os critérios para análise de uma resenha de filmes, sem abrir mão de elementos textuais que contribuem para a clareza do texto.

Ficha de auto-avaliação para resenha

		<i>sim não</i>	
1	Identificação (nome da obra)		
2	Ficha técnica		
3	Dados do autor/diretor		
4	Resumo / descrição do conteúdo		
5	Uso de adjetivos e expressões para descrever		
6	Comentário sobre a organização da obra (partes)		
7	Linguagem usada: correção, clareza, objetividade, problemas de tradução		
8	Qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade, comparação com outras obras do autor e de outros autores		
9	Qualidade da produção: capa, material, fotografia, direção, música, atuação dos atores, cenário, cortes etc		
10	Balço das contribuições críticas e indicações de outras obras afins (crítica com argumentos e bem educada)		
11	Uso de verbos para indicar a ação do autor sobre o texto		
12	Uso dos elementos de coesão para argumentar no texto		
13	Texto dividido em parágrafos ordenadamente		
14	Parágrafos divididos em frases completas		
15	Pontuação adequada (vírgulas, pontos etc)		
16	Concordância correta		
17	Ortografia e acentuação verificadas		

Quadro 4 – Ficha de auto-avaliação para resenha - Elaboração do autor

Após os exercícios, duas páginas em branco para produção do rascunho e da versão final da resenha a ser produzida pelos alunos finalizam o material didático.

No próximo capítulo, verificaremos como a proposta de material elaborado atingiu os alunos, em sua produção textual, na percepção demonstrada durante a entrevista (neste caso, também as impressões da professora regente) e na observação feita pelo pesquisador da aplicação deste material à realidade em foco.

6 ANÁLISE DE DADOS

*Eu sempre sonho que uma coisa gera,
Nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.
Adélia Prado*

Conforme a proposta de triangulação de dados, a análise divide-se em três partes. Primeiro, analisaremos as observações de aula e intervenção. Em seguida, a análise incidirá sobre a produção textual dos alunos, a fim de verificar a apropriação do gênero proposto. Por fim, teremos as entrevistas aos alunos e professora. Arrematando as anteriores, a triangulação encerra a análise, entrelaçando pontos que possam sinalizar uma reflexão final sobre todo o *corpus* levantado.

6.1 AS OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Esta seção está focada sobre as observações feitas no desenvolvimento das aulas e tem como foco a intervenção feita a partir da elaboração didática. Como as observações servem para verificar a conformidade do material didático preparado (anexo D), elas incidirão sobre ele. Será perceptível que as anotações são mais recorrentes no início do projeto que no final, visto o material didático ser mais utilizado quando apresentamos o gênero e suas características no montante de textos escolhidos para tanto. Depois desta apresentação, o foco recaiu sobre exercícios para habilitação das características do gênero e produção de texto, o que diminuiu o uso do material didático. As aulas aconteceram entre 25/05/09 e 29/06/09 (último dia de aula do semestre), porém, com o recesso entre os dias 08/05 a 16/05 (seis aulas nas duas semanas).

A reflexão a ser feita aqui trata de momentos pontuais durante as aulas que julgamos significativos para avaliação do material em questão. Não será feita, portanto, uma análise de todos os momentos da aula, mas, reafirmamos, apenas de pontos, a nosso ver, significativos.

No primeiro encontro (25/05, uma aula), as estagiárias (EE) pediram a leitura dos itens 1 a 4 da apostila (duas sinopses de filmes, um resumo de livro e uma resenha de filme) e perguntaram posteriormente o que havia em comum entre eles. Os alunos (AA) responderam: sinopse, direção, títulos. EE perguntaram de onde tinham sido tirados os textos, ao que os AA responderam: internet. Os AA também perguntaram se resumo e sinopse seriam a mesma coisa.

Pode-se perceber que os AA deduzem o que seja estrutura, mesmo porque, à orientação inicial, seguiu-se outra mais conhecida: o que havia em comum entre eles. A resposta indica os elementos parcialmente comuns: sinopse aparece nos dois primeiros textos; direção aparece em 1, 2 e 4, e o título, em todos. Os itens 1 e 4 trazem a ficha técnica após o título (o texto 2 também, mas não nominadamente), porém, isso não foi explicitado pelos AA.

Em um primeiro momento de análise, pensamos que os AA tivessem ignorado a ficha técnica por se tratar de algo estranho ao texto corrido, difícil de categorizar, por estar em forma de tópicos. Mas é interessante que um elemento chave na ficha técnica foi pinçado pelos AA: direção. Talvez pela importância do diretor frente ao filme, mais que roteiro e produção. Mas elenco também é um elemento-chave e não foi citado.

Na sequência, as EE perguntaram onde normalmente estes textos podem ser encontrados. Os AA responderam: jornais, internet, TV, revistas. Cabe aqui uma observação interessante. Os quatro textos trazem a referência da internet, mas os AA acertadamente citaram outros meios de circulação social destes gêneros textuais, mesmo que se faça na TV pouca divulgação destes gêneros. Pode ter havido uma confusão dos AA sobre os gêneros apresentados (sinopse e resenha de filme e resumo de livro) e os objetos dos quais tratavam. Isso explicaria porque os AA responderam TV como espaço circulante de sinopse ou resenha.

Neste encontro, as EE também perguntaram que tipos de texto eram aqueles, ao que os AA responderam: informativos. E informam sobre o quê?, continuaram as EE, e os AA responderam: a vida de uma pessoa. E continuaram: Mas onde conta sobre a vida de uma pessoa? E a resposta dos AA foi: num livro.

A resposta se refere ao item 3, resumo do livro *A Menina que Roubava Livros*. Mas à primeira pergunta, pode-se dizer que todos os textos pertençam tradicionalmente à categoria dos informativos. Afinal, apenas a resenha, item 4, sai do âmbito informativo para o crítico-opinativo.

Foi solicitado aos AA o preenchimento do quadro 1, p.10 da apostila, referente aos textos vistos, o qual se compõe de vários tópicos: autor, objetivo, assunto, a quem se dirige, circulação social e organização textual. Os AA tiveram dificuldade em preencher o primeiro tópico do quadro - autor - porque os textos não são assinados. Na observação, anotamos que o autor dos textos deveria constar na apostila, mas como normalmente estes textos não vêm assinados, seria falacioso colocar uma informação que raramente aparece nestes textos. A alteração poderia vir no quadro, no qual "autor" fosse substituído pela pergunta: "este texto apresenta autor?", permitindo a reflexão dos AA sobre o item estrutural.

Ainda sobre o mesmo quadro, os demais tópicos poderiam ter sido postos de forma menos complexa e mais adequada ao público. O tópico "objetivo/uso", seguido da cláusula explicativa "(o que quer o autor do texto?)" não esclarece muito. Se a substituição se desse por "Com que finalidade alguém escreve um texto como esse?" ou ainda "Com que objetivo alguém lê um texto como esse?", talvez fosse mais fácil de o aluno entender onde se quer chegar com a colocação deste tópico.

O tópico "assunto (tema)" gera também certa incompreensão por parte dos AA. A resposta inicial sempre é o tema do filme ou livro (portanto "a história de vampiro") e não o tema do texto ("um filme sobre vampiros"), o que acontece sempre, mesmo na graduação, quando perguntamos aos AA. Essa incompreensão inicial é substituída, posteriormente, pela resposta correta, uma vez que os AA entendem que os textos em questão tratam de outros "textos" e é isso que se quer saber com a pergunta proposta. Já é o início do raciocínio que se deseja para entender a resenha.

A cláusula explicativa "Imagem criada do destinatário" não auxilia na compreensão do tópico "a quem se dirige". Poderia ser suprimida sem perda alguma, pelo contrário, ou substituída por outra como "quem é leitor para quem este texto foi escrito?". O termo "Imagem criada do destinatário" é bastante abstrato e precisou ser discutido, a fim de se entender quem são os interlocutores envolvidos na produção de um texto. O bom e velho "Destinatário" seria mais fácil de ser compreendido pelo aluno do que a forma atual.

O tópico "Circulação social" também poderia vir com uma cláusula explicativa, como "onde este tipo de texto normalmente aparece" ou semelhante, bem como organização textual, igualmente sem o "apêndice". A observação disso se

dá em face da dificuldade dos AA em perceber o que se quer em cada caso, e a dificuldade deveria estar em localizar tais elementos nos textos, não na compreensão do enunciado.

No dia 26/05, segundo encontro (duas aulas), a atividade de preenchimento do quadro citado seria corrigida, depois de ser concluída em casa, como tarefa, visto que não houve tempo para isso em sala. Os AA tiveram dúvida nos tópicos "tema", "a quem se dirige" e "organização textual". Se um dos textos servisse como exemplo do que se pede e tivesse apontamentos de todos estes tópicos, por meio de caixas explicativas, seria mais fácil para os AA compreenderem o que se esperava deles. A dificuldade foi, novamente, entender a metalinguagem. Isso ficou claro depois que, na correção, as EE disseram que o tema do texto 3 não era a história da menina, mas um livro que narra a história da menina. Daí em diante, os AA acertaram mais facilmente esse tópico dos próximos textos.

Nesta aula, como recurso didático, os AA assistiram a um *trailer*, ouviram uma resenha falada (gravada da *internet*) e viram um pequeno trecho, todos do mesmo filme, *Warriors*. A intenção era, além de diversificar a aula, mostrar a diferença entre os três tipos de abordagens diferentes sobre o filme: apresentação de cenas interessantes e de bom *marketing* do filme, caso do *trailer*, comentário crítico, ou seja, a resenha, e também pequenas recortes da película. Este filme foi escolhido por ser o único que encontramos nos três formatos, disponíveis na rede mundial de computadores.

O texto 5, resenha do filme *Crepúsculo*, foi lido em voz alta neste encontro e foi feita uma comparação com o texto 4, resenha do mesmo filme, porém, sintética. As EE chamaram a atenção dos AA sobre a descrição dos personagens, cenas e cenário, que, juntamente com avaliação, são desenvolvidas em boa parte por meio de adjetivação. As EE solicitaram aos AA que destacassem no texto 5 os adjetivos e locuções adjetivas. Depois de algum tempo, as EE perceberam que os AA não estavam conseguindo prosseguir com a atividade. Elas foram ao quadro e explicaram o que era adjetivo, sua função etc, além de expressões que funcionam como adjetivos, as locuções. Essa dificuldade não fora prevista na elaboração didática, portanto, não havia nenhum exercício específico sobre isso, a não ser a atividade que as EE aplicaram aos AA descrita acima. Como se trata de ensino médio, não imaginávamos que haveria problema na identificação de adjetivos. A explicação das EE retomou o conteúdo e os AA fizeram a atividade.

Em seguida, as EE pediram aos AA que relesem o texto e verificassem os comentários críticos feitos ao filme. As EE avisaram que os adjetivos podem aparecer nas críticas, mas não obrigatoriamente. A atividade foi feita com um pouco de dificuldade, porque separar crítica do restante do texto é uma tarefa que requer bastante atenção. Parte das atividades preparadas para este encontro não foi concluída devido a este desvio de percurso.

O terceiro encontro aconteceu no dia 01/06 (apenas uma aula). As EE iniciaram a aula falando sobre o último tópico visto: crítica. Explicaram que toda avaliação deve ter um argumento claro e lógico, não bastando o "eu acho" para criticar um texto, e que as críticas devem ser ponderadas. Depois, leram o texto 10, *Críticas Infelizes* e comentaram-no. Na sequência, questionaram os AA se eles leem as sinopses dos filmes em cartaz nos cinemas de Londrina. Como alguns responderam que sim, elas pediram que lessem o texto 11, *Quantas Estrelinhas*, e os questionaram sobre o significado das estrelinhas que acompanhavam as sinopses. Como há uma legenda, eles logo responderam que se tratava de uma forma de atribuir nota aos filmes.

Percebemos que faltou um texto com crítica não-fundamentada, construída na base do *achismo* para que os AA percebessem claramente as diferenças entre um bom e um mau argumento.

A atividade proposta depois foi a leitura do texto 9, *Características da Resenha* (estrutura), comentando-o. Em seguida, as EE leram o texto 7, *Bullying*, e solicitaram aos AA que separassem o texto nas três partes propostas na estrutura (texto 9) e tentassem verificar ainda se as divisões de cada parte estavam presentes naquela resenha. A atividade foi feita de forma bastante participativa e acertada pelos AA, mas cremos que a estrutura modelo dada no texto 9 é bastante complexa para iniciantes e poderia ter sido simplificada.

Neste dia, saímos dos textos e entramos em recortes de textos e quadro teórico da estrutura da resenha; percebemos que ficaram soltos na apostila, sem um enunciado explicativo. Um direcionamento promoveria a compreensão para os AA, inclusive ajudando-os a ler e interpretar enunciados, facilitaria para as EE e para os AA ausentes também. Estes tópicos sem enunciados estão à mercê da explicação das EE. Sentimos que poderíamos ter criado um pequeno texto auxiliar para ajudar a entender aquele tópico e o relacionasse com a resenha, não o deixando solto na apostila.

Passamos, em seguida, à análise do texto 5, *Crepúsculo*. As EE pediram aos AA que destacassem a estrutura básica da resenha, não esquecendo da crítica, observando os adjetivos usados pelo autor. Na correção, uma das EE falou que o texto se dividia basicamente em resumo e resenha. Neste momento, notamos que os AA se entreolharam surpresos e depois perguntaram à estagiária se não seria resumo e crítica, ao que ela acedeu, corrigindo o que havia dito. Isso seria um sinal de que eles estavam atentos e haviam compreendido o princípio da resenha. Feita a atividade, prosseguiu-se à próxima.

As EE pediram que os AA voltassem ao texto 7 e que fizessem leitura silenciosa para proceder da mesma forma: encontrar a estrutura de resenha. Como a turma estava agitada, uma estagiária sugeriu lerem e fazerem a análise juntos e, a cada parágrafo, parariam e examinariam o texto. Para minha surpresa, depois de lido o primeiro parágrafo e questionamento das EE, os AA responderam que se tratava de dados do autor. No segundo parágrafo, os AA responderam: resumo; isso se repetiu do terceiro ao quinto parágrafo. A análise encerrou-se aí porque a aula estava terminando.

No dia 02/06, tivemos duas aulas no quarto encontro. As EE iniciaram a aula perguntando aos AA que filme eles haviam assistido no fim de semana. Vários AA se manifestaram e comentaram os filmes assistidos.

Em seguida, as EE retomaram a atividade inconclusa de análise do texto 7. Prosseguiram com a leitura do texto e análise oral. Novamente, ficamos surpreso ao ver que os AA respondiam acertadamente quanto ao resumo e avaliação crítica do texto. Ainda mais quando se trata de um texto mais denso, como este.

Antes da retomada da atividade, estávamos apreensivos porque seria a terceira vez que trabalharíamos com este texto e o começávamos a considerá-lo extenso, chato e cansativo para tantos retornos a ele. Poderíamos ter escolhido um texto mais agradável para esta análise. Todavia, nosso temor não se concretizou, visto que os AA não reclamaram de estarem retornando ao mesmo texto (e eles são extremamente sinceros quando necessário).

O item seguinte a ser explorado era o dos elementos de coesão, texto 12. As EE explicaram na lousa o que seriam esses elementos, dizendo que já haviam visto esta matéria antes. Passaram, então, ao item 12.1, um exercício de levantamento de elementos de coesão no texto 5, *Crepúsculo*. Os AA fizeram a

atividade com dificuldade. Em seguida, as EE solicitaram aos AA que fizessem o item 12.2, exercício também de identificação de elementos de coesão, mas agora com indicação da sua função textual. Os AA tiveram mais dificuldade, precisando de bastante auxílio das EE para as respostas. Inclusive a professora regente ajudou alguns AA que a procuraram para tentar entender e resolver o exercício.

Creemos que a dificuldade dos AA se dê, em primeiro lugar, pelo problema de reconhecer tais elementos e sua funcionalidade e, em segundo, pela dificuldade em preencher o quadro, talvez pela falta de hábito de responder a exercícios deste tipo.

O item 12.3, um exercício de *cloze*, no qual os AA deveriam preencher espaços com elementos de coesão, também foi difícil de resolver. Após a correção do exercício, as EE apresentaram o quadro do item 12.4 com vários outros conectivos, além dos usados no texto anterior. Talvez se este item viesse antes que 12.2, os AA teriam maior facilidade de identificação do que é coesão, uma vez que estavam totalmente perdidos quanto à identificação de tal mecanismo. O quadro deveria servir de modelo para compreensão dos elementos, mas não seria uma lista de onde se pinçaria alguns para preenchimento do exercício 12.2. Como se imaginava que eles já soubessem coesão textual, o quadro serviria para complementar/relembrar elementos menos usados.

Em seguida, as EE solicitaram aos AA que retomassem o texto *Bullyng* para a resolução do item 12.5, o qual pedia a identificação dos verbos comumente usados em resenha porque retratam a descrição da obra. A atividade foi feita sem dificuldades. As EE falaram que outros verbos, mais característicos de textos argumentativos, são usados em resenhas. Então, o item 12.6 foi lido com os AA: uma lista de verbos usados para apresentar e reforçar argumentos, inclusive com função modalizadora.

Percebemos que seria interessante se houvesse tempo e atividades previstas para se trabalhar com modalizadores textuais. Além de ser um recurso fundamental para outros textos, como os argumentativos, é totalmente desconhecido pelos AA.

O quinto encontro foi no dia 22/06, com uma aula bastante agitada; depois de retomada do assunto do projeto, as EE apresentaram algumas resenhas de livros e filmes retiradas de jornais recentes. Em seguida, as EE falaram da apresentação do curta-metragem que haveria durante a aula e que se chamava *Ilha*

das Flores. Perguntaram que expectativas tinham a partir do título do filme, ao que os AA deram várias respostas.

Após algumas tentativas de uso da TV *pen drive*, o filme foi exibido. Após, as EE perguntaram aos AA se eles já tinham visto o filme e o que acharam dele. Os AA comentaram sobre a miséria, os porcos, os seres humanos, e a Ilha que não tem nada de flor, como diz o título. O filme foi visto pela segunda vez e novos comentários foram feitos. Após isso, as EE solicitaram aos AA que fizessem o esboço de uma resenha sobre o curta-metragem. Poucos AA se mostraram interessados em tal atividade. As EE solicitaram, como tarefa, uma pesquisa sobre Jorge Furtado, diretor do curta-metragem. Fim da aula.

No dia seguinte, 23/06, teríamos duas aulas no sexto encontro. O horário foi alterado e nossas aulas passaram para depois do intervalo, o que deixou os AA muito agitados. As EE perguntaram aos AA sobre a pesquisa feita; enquanto eles elencavam filmes dirigidos por Jorge Furtado, elas anotavam na lousa os filmes citados. Depois, as EE puseram na lousa a seguinte estrutura básica de resenha:

- Resenha (15 linhas)
- resumo
- dados do autor e do curta (ficha técnica)
- crítica

Os AA estavam tão agitados que a professora regente interveio, colocando um aluno para fora da sala. Como os AA estavam em dúvida quanto ao curta, as EE decidiram exibi-lo mais uma vez, dando o endereço virtual onde ele poderia ser revisto, em casa, se os AA desejassem.

Uma estagiária disse que os AA poderiam dividir o texto a ser produzido, de pelo menos quinze linhas, em três parágrafos, um para as informações do curta, outro para a história, objetivo do autor ao tratar da fome, classe social e miséria e um terceiro parágrafo para a crítica. O limite de 15 linhas foi estabelecido pela estagiária, não constando originalmente no planejamento das aulas.

Depois de seguidas tentativas de aquietar os AA, eles começaram a escrever o texto a partir do esboço feito na última aula. As EE chamaram a atenção para o fato de que a resenha deveria ser um texto corrido e não em tópicos, como a maioria fez para esboçar a resenha, e que eles deveriam registrar a opinião deles, o impacto e emoção sentidos ao ver o filme e se a atitude deles de jogar coisas ainda

em bom estado no lixo seria a mesma, após o curta. As EE pediram aos AA que terminassem o texto, para fazer a checagem com a ficha de auto-avaliação, item 16 da apostila.

Os AA que tiveram tempo de terminar o texto e confrontá-lo com a ficha de auto-avaliação mostraram-se um pouco confusos, tanto pela taxionomia utilizada

(como organização da obra, qualidade da contribuição) quanto pelos elementos textuais não dominados (como texto dividido em parágrafos ordenadamente, concordância correta). Provavelmente, uma ficha que estivesse pensando no aluno e não no texto como prioridade teria uma linguagem mais acessível para este público-alvo. Os AA estavam bastante preocupados com a possibilidade de não terminarem o texto nesta aula e ficarem sem a nota.

A penúltima aula, apenas uma, e sétimo encontro aconteceu no dia 29/06. Neste dia, uma das EE disse que não estava muito bem e pediu a contribuição dos AA. As EE avisaram que haviam corrigido as resenhas dos AA, mas que vários deles não observaram a ficha de auto-avaliação, o que prejudicou a produção do texto. As EE distribuíram cópia de um texto de um aluno e começaram a analisá-lo com a turma. Os AA apontaram dados do autor, resumo e crítica. As EE perguntaram se as informações estavam na ordem e eles responderam que não. A partir daí, as EE iniciaram e concluíram a refacção coletiva no quadro. Na sequência, os textos foram distribuídos aos AA para refacção individual, mas pelo pouco tempo restante de aula, não haveria tempo suficiente para isso. A continuação ficou para o dia seguinte.

As duas últimas aulas do projeto, o último encontro, foi dia 30/06, que coincidiram com as últimas aulas de Língua Portuguesa do semestre. Para este dia, estava programado o término da refacção textual e uma festinha de encerramento. A professora, porém, avisou que no último horário os AA seriam dispensados da aula por estar havendo um campeonato interturmas no colégio.

A aula iniciou-se agitada, tanto pela festinha como pelo campeonato. Os AA haviam levado o texto para ser refeito em casa, mas a maioria não o fez. As EE pediram, então, que os AA refizessem o texto. Mas como o tempo era pouco, os AA não concluíram a tarefa. Foi feita a comemoração e encerramento do projeto.

6.2 AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

As categorias de análise eleitas para análise dos textos produzidos pelos alunos durante o projeto são baseadas nos aspectos de gêneros já levantados anteriormente e aqui apenas retomados, a saber: a) tema ou conteúdo temático; b) construção ou estrutura composicional; c) estilo ou marcas linguísticas e enunciativas; d) contexto de produção.

O tema ou conteúdo temático do texto analisado aparecerá sempre que se referir ao *curta metragem*, ou ainda assumirá outras expressões, como *documentário*, *filme*, ou apenas *o curta*, podendo também figurar como referências ao diretor do filme *Jorge Furtado* ou simplesmente *Furtado*.

Como construção composicional, serão levados em conta os dados da obra/autor, síntese (ou resumo) e crítica (ou avaliação). Neste caso, como se trata de um filme, espera-se que os AA incluam em seus textos quem é o autor (diretor) e outras obras dele. Essas informações são provenientes de uma pesquisa solicitada aos AA, no quinto encontro, sobre Jorge Furtado, diretor do curta e sobre sua carreira. Como não há muita informação disponível sobre o diretor e sobre o curta, visto serem informações pontuais (biografia enxuta sobre o autor e premiações recebidas), as encontradas são bastante repetitivas. Some-se a isso o fato de os AA que fizeram a pesquisa, emprestaram-na a colegas. Portanto, haverá semelhança entre os textos discentes, referentes a este tópico.

Na síntese, inclui-se a capacidade de leitura deste texto fílmico, documentário crítico da realidade social do país, distinguindo o que seria a linha mestra de condução dos argumentos pelo autor. Como crítica, espera-se ver comentários avaliativos, mesmo que superficiais, mas com base argumentativa.

O estilo ou as marcas linguístico-enunciativas do gênero em questão são mais discretas que em outros gêneros. Em parte, porque aqui se mescla um texto que deve ter argumentação, sem, contudo ser tendencioso. Uma resenha deverá ser delimitada linguisticamente por marcas enunciativas que expressem a opinião do autor, modalizadores, operadores argumentativos com os quais se direciona a argumentação textual e adjetivos ou expressões adjetivas, acompanhados ou não de intensificadores. A fim de não nos desviarmos do nosso objetivo, preferimos não trabalhar com o conceito de operadores argumentativos

com os AA, mas utilizar os conceitos de coesão textual, adjetivos e advérbios, já conhecidos deles. Por isso, constam na ficha de avaliação o item 5: "Uso de adjetivos e expressões para descrever" e o item 13: "Uso dos elementos de coesão para argumentar no texto".

O contexto de produção já foi discutido no Capítulo 3: a resenha normalmente é produzida com fins informativos, para mídia ou para a academia, por profissionais da informação ou por pesquisadores, respectivamente; pode, ainda, como exercício, ser produzida por estudantes. Atualmente, publicam-se resenhas de filmes e livros na internet, por autores "amadores".

Para proceder à análise dos textos, vamos fazer uma verificação individual de cada produção de aluno a fim de verificar como o projeto afetou individualmente os AA. Contudo, importa também verificar como foi o desempenho coletivo, afinal, a intenção do projeto é que seja aplicado a uma classe e não apenas a indivíduos. Para isso, posteriormente, será feita uma triangulação em que participam os textos produzidos, aportes de dados oriundos das entrevistas com os AA e com a professora e das observações de sala de aula tomadas pelo pesquisador. Os materiais estão anexos ao final deste trabalho.

Os nomes dos AA aparecerão sempre abreviados entre parênteses; antes da abreviação, alguns poucos textos trazem os títulos originais dados pelos autores, os quais serão mantidos. Os textos foram transcritos mantendo a escrita original, com problemas ortográficos, de concordância e outros que perseguem os AA, uma vez que não é intenção do projeto trabalhar a questão gramatical dos AA. A ordem de apresentação dos textos é a alfabética.

Durante as transcrições, ficamos bastante tentados a corrigir os textos, mas como o que nos interessa é a percepção do gênero a partir do desenvolvimento das atividades elaboradas pelo projeto, acreditamos que seja mais interessante deixar registrada a dificuldade que os AA apresentam no momento da escrita, mesmo que este não seja o foco do nosso trabalho.

Vamos aos textos.

Texto 1 - Ilha das Flores (A.L.)

O diretor do curta Ilha das flores, Jorge Furtado ganhou vários prêmios como urso de ouro na Alemanha. Diretor e roteirista em muitos dos seus filme retrata a sociedade brasileira.

A obra do curta ilha das flores retrata no desperdício das pessoas miséria, e o lixo.

O desperdício das pessoas ex: tomate foi plantado, colhido e vendido ao mercado. As pessoas compra o que precisa no mercado. As pessoas compram muitos legumes e frutas alguns estragados é jogado ao lixo. O lixo é descartados ao lugar chamado ilha das flores lá, não existem muitas flores só miséria e pobreza.

E esse lixo é jogado para os porcos e os restos dos porcos é jogado para nós o ser humano, como isso os porcos come e o resto jogado para ser humano isso quer dizer que estamos mais rebaxado que um porco.

Nesta resenha, segue-se o tema do curta-metragem: "o diretor do curta Ilha das flores" e "a obra do curta ilha das flores". Quanto à construção composicional, A.L. apresenta:

- a) informações sobre a obra: primeiro parágrafo.
- b) síntese: parágrafos 3, 4 e 5.
- c) avaliação: não há.

As marcas linguístico-enunciativas do gênero aparecem pouco no texto. No último parágrafo, temos o operador argumentativo de causa "com isso" e o advérbio ou intensificador "mais".

Além de omitir a crítica, seu grande problema é a gramática. Porém, demonstra tentativa de usar corretamente a língua escrita, como vemos nas casos de uso das preposições "retrata no desperdício", "descartado ao lugar". A concordância parece ser sua maior dificuldade. Afora isso, ele usa um recurso interessante, o da síntese antes de começar a resumir o curta metragem (segundo parágrafo). Depois desenvolve os tópicos citados nesta síntese. A crítica social quase emerge ao final do texto, quando A.L. diz que "estamos mais rebaxado que um porco", mas fica na superficialidade.

A falta de coesão referencial faz repetir várias palavras, como em "vendido ao mercado", "As pessoas compra o que precisa no mercado", "As pessoas compram muitos legumes", "é jogado ao lixo. O lixo", e "esse lixo é jogado para os porcos e os restos dos porcos", revelando que outros operadores argumentativos, mais complicados que pronomes, dificilmente apareceriam no texto.

Texto 2 - (D.J.)

Ficha técnica: Ilha das flores

Jorge Furtado é o diretor do curta Ilha das Flores Jorge Furtado ganhou vários prêmios como por exemplo o Urso de Ouro na Alemanha. Diretor e roteirista, em muitos de seus filmes retrata a sociedade brasileira.

Esse curta sobre Ilha das flores mostra a sociedade e como é a vida nessa ilha: vocês podem se ver que na Ilha não tem nada de flores mas muito lixo: pode-se ver também

que na ilha das flores tem um terreno que há um dono que cria porcos, o dono separava os alimentos bons para dar para os porcos; e o que eles não querem fica pra pessoas que moram lá onde e são muitos pobres. Essas famílias tem 5 minutos para pegam os alimentos...

Bom em minha opinião o diretor gostaria de passar que isso é a realidade que acontece na "Ilha das flores": e também não devemos chogar alimentos que podem ser aproveitados...

O tema desta resenha é o curta Ilha das Flores, mantido pelas expressões "Jorge Furtado é o diretor do curta" e "Esse curta".

A estrutura canônica de resenha aparece neste texto:

a) informações sobre a obra: o primeiro parágrafo descreve brevemente o diretor, premiação pelo curta e seu perfil.

b) síntese: uma síntese do curta, mas focada apenas na parte quase final do curta, em que aparece o lixo existente na Ilha das Flores e a miséria que obriga pessoas a estarem abaixo dos porcos na escala de alimentação. As reticências indicam que haveria mais para dizer, mas não foi dito, para passar logo ao parágrafo de avaliação.

c) avaliação: o autor explicita que é sua opinião o modo como interpreta o curta: "o diretor gostaria de passar que isso é a realidade que acontece na 'Ilha das flores': e também não devemos chogar alimentos que podem ser aproveitados". Aparece aqui o tema do desperdício.

Há no texto uma marca enunciativa, "em minha opinião", usada exatamente para reforçar que quem avalia é D.J., o autor. O operador *mas* é usado para contrapor a ideia de Ilha das Flores à sua realidade: "na Ilha não tem nada de flores mas muito lixo". Outras marcas linguístico-enunciativas são os verbos modalizadores "podem se ver" (sic), "pode-se ver", "podem ser aproveitados", "não devemos chogar" (sic), "gostaria de passar", demonstrando que o autor usa bastante o recurso de modalizar seu discurso. Registra-se, ainda, o uso do operador de adição "também".

Texto 3 - (E.S.)

Esta história foi feita por Jorge Furtado que no seu documento de troféus como urso de Ouro entregue Berlim (um dos principais filmes foi *caramuru*, *idades dos homens*, *meu tio matou um cara*, *Lisbela e o prisioneiro* entre outros o filme que ele fez é sobre as sociedades.

Esse curta trata sobre o tomate e os seres humanos que não tem condição.

A ilha das flores fica em porto alegre e nelas existem muitas pessoas pobres que ficam no lixão catando resto de legumes e verduras para sobreviver. A linguagem que eles falam é português esse curto foi muito chocante.

O senhor Suzuki tem uma chácara e tinha plantação de tomate e ele vendeu 6 mil kilos de tomate por ano aos mercados, dona Anete vendia perfume para ter dinheiro para comprar tomate e carne de porco para fazer o almoço a sua família ela estava fazendo o molho até que acho um tomate podre e jogou no lixo alguma parte desse tomate dava pra aproveitar depois foi para o caminhão o lixeiro levou para ilha das flores tinha bastante lixo e não tem flores na ilha tinha terrenos com porcos algumas casas de madeira de pessoas muito pobres. Os lixos eram separados e verduras e legumes utilizava para os porcos e que não utilizava pros porcos era para pessoas pobres da ilha.

E.S. produz um texto bastante problemático, o que não impede de dizer que o tema da resenha é mantido: "esta história foi feita por Jorge Furtado", "esse curta trata sobre". A estrutura do gênero também aparece, embora incompleta:

a) informações sobre a obra: não há muitas informações sobre a obra; o autor cita o diretor, premiação e outras obras dele.

b) síntese: os parágrafos 2, 3 e 4 destinam-se a resumir o curta. O segundo parágrafo apresenta o resumo da história, desenvolvido nos seguintes.

c) avaliação: restringe-se a uma aparição discreta no final do terceiro parágrafo: "esse curto foi muito chocante".

Aparecem, no texto, poucas marcas linguístico-enunciativas do gênero. Por duas vezes, o autor usou o advérbio muito para intensificar o referente: "muitas pessoas pobres" e "muito chocante" e o adjetivo "podre" para caracterizar o tomate. O que salta aos olhos é a dificuldade com a coesão textual e, conseqüentemente, com a pontuação, mais evidente no último parágrafo.

Interessante observar que o autor troca o gênero de curta-metragem terceiro parágrafo. No segundo usa *curta*, mas substitui por *curto* no seguinte, talvez pela associação com filme, masculino.

Texto 4 - (F.L.)

O autor Jorge Furtado diretor do curta ilha das flores já ganhou varios premios como cidade dos homens e é ele produziu o filme Ilha das Flores.

Este filme fala sobre o tomate, desde sua plantação até o seu consumo. E quem planta esse tomate e o Sr. Suzuki, ele vendo esses tomates para ter lucro, que o lucro da Dona Anete ela compra o tomate porco refeição da família e os tomates que ela julga não proprio para a alimentação da familia vai para o lixão que fica na ILHA DAS FLORES.

La o tomate não usado ao porco junto com outro alimento e o tomate e o tomate e o outro alimento que os porcos não comem, aí sim vão para o seres humano de clase Baixa (Baixa renda).

Eu acho que esse filme é uma merda, porque (s.i.) o seres humano e valoriza mais os porco.

O tema da resenha é mantido por uso de expressões: "diretor do curta ilha das flores", "este filme fala sobre" e "eu acho que esse filme".

O texto acima mantém o cânone proposto para a estrutura da resenha:

a) informações sobre a obra: em duas linhas, o autor comenta sobre o diretor, sua premiação e outro trabalho dele.

b) síntese: os parágrafos 2 e 3 se encarregam da síntese.

c) avaliação: a avaliação é bastante incisiva.

Os indícios parecem apontar para um texto feito como dever, e não como produção subjetiva do autor, que apresenta uma dificuldade extrema em textualizar: os erros são de todo tipo: acentuação, ortografia, pontuação, concordância, repetição, coesão.

Há também o fato de o aluno centralizar o curta sobre o tomate, que na verdade é só o estopim inicial para discutir o tema, demonstrando dificuldade em localizar o argumento principal do filme. A miséria só aparece no fim do terceiro parágrafo: "e o tomate e o outro alimento que os porcos não comem, aí sim vão para o seres humano de classe Baixa", levando à crítica feita: "Eu acho que esse filme é uma merda, porque (s.i.) o seres humano e valoriza mais os porco".

Se a hipótese de que o aluno escreveu este texto por obrigação e não levado pela motivação do projeto, sua indignação estaria marcada no último parágrafo, em que usa o palavrão para avaliar o curta. Cremos que, na verdade, sua indignação diz respeito à obrigatoriedade de produzir o texto, golpe desferido na sua última fala, em substituição ao que gostaria realmente de dizer e avaliar. Importante lembrar que na ficha de avaliação um dos critérios é que a crítica seja fundamentada e educada, o que não aconteceu aqui.

Marcas linguísticas e enunciativas constantes no texto são dois modalizadores, "aí sim", "eu acho", e os operadores argumentativos, "já" e "porque". Quando o autor introduz sua crítica com "eu acho que", está explicitando sua voz, o que pode ser omitido se usasse outra estratégia, como, por exemplo, simplesmente omitir a expressão. É um recurso bastante execrado quando se discute redação para o vestibular.

Texto 5 - (F.S.)

O diretor do curta Ilha das flores, Jorge Furtado, ganhou vários prêmios, com vários filmes.

O filme Ilha das Flores foi produzido por Mónica Schmidt, Guerra Assis Brasil e Nora Gulart.

Foi lançado no ano de 1989 é documentario de curta metragem, tem uma duração de 10 minutos. A direção e o roteiro são feitos por Jorge Furtado. O elenco é de Júlia Barth, Paulo José (voz narrativa), Ciça Reckziegel (Dona Anete).

O senhor Suzuki é um japonês que tem uma plantação de tomates. Ele colhe tomates e troca por dinheiro (vende) para os mercados.

E Dona Anete que vende perfumes, vai até o mercado com o dinheiro dos perfumes que vendeu, para comprar tomates para fazer um molho para a carne de porco do almoço. Na hora de selecionar os tomates ela vê que um dos tomates não serve para o molho e joga no lixo. Esse tomate através do caminhão de lixo chega até a ilha das flores.

A Ilha das Flores fica no município de Porto Alegre e lá tem muitas pessoas de baixa renda (pobre), a ilha das flores atrai muitas doenças, lixos e muitos porcos. O caminhão de lixo chega até lá e despeja o lixo em um terreno, e os empregados do dono dos porcos vão escolher coisas orgânica para a alimentação dos animais, depois de tudo feito os empregados liberam um grupo de dez pessoas carentes por vez, para pegar o que sobrou para a alimentação delas.

Então o tomate que não pode ser usado para o molho da carne de porco da Dona Anete, foi utilizado foi útil para os porcos.

O filme mostra a realidade brasileira de pessoas que comem restos de lixos e que passam fome.

A Ilha das flores foi filmado na Ilha dos Marinheiros.

F.S. manteve-se dentro da proposta de escrever uma resenha, cujo tema era o curta-metragem: "o diretor do curta", "o filme Ilha das Flores foi produzido", "é documentario de curta metragem" e "o filme mostra".

O texto produzido por F.S. foi o que tem mais parágrafos, nove, nos quais se deveria distribuir a estrutura de resenha:

a) informações sobre a obra: Jorge Furtado e a ficha técnica do curta são apresentados no que poderia ser apenas um parágrafo: 1 ao 3.

b) síntese: nos parágrafos 4 a 8, o autor divide a história do curta: no quarto, o Sr. Suzuki e a origem do tomate; no quinto parágrafo, aparece Dona Anete e a trajetória do tomate até chegar à Ilha das Flores. O sexto, descreve como é o funcionamento da Ilha das Flores e revela a miséria humana, não só miserável pela pobreza, mas pela insensibilidade dos donos dos porcos frente aos seres humanos. O desfecho final é descrito no sétimo parágrafo. O último parágrafo da resenha parece ser um esquecimento adicionado posteriormente; a informação também é parte da ficha técnica. O parágrafo que poderia ser de avaliação do curta, apenas o resume: "o filme mostra a realidade brasileira de pessoas que comem restos de lixos e que passam fome".

c) avaliação: embora longa, esta resenha não apresenta avaliação, talvez porque o autor já tivesse que, por falta de espaço, concluir seu texto.

Não aparecem neste texto marcas linguístico-enunciativas.

Texto 6 - (H.D.)

O Diretor do curta Jorge Furtado ganhou varios troféus entregue em Berlim como por exemplo Urso de Ouro.

Este curta conta sobre um tomate desde seu plantio ate seu consumo. Seu Suzuki tinha uma plantação de tomate e que colheu e vendeu para o mercado, aonde foi comprado por Dona Anete que selecionou os tomate e jogou o que julgou ser podre. O tomate colhetado pelo lixeiro que levaram o lixo que contia o tomate dentro para a ilha das flores, onde novamente foi selecionado e o que não servia para os porcos eram dados para os humanos.

O curta foi bom para abrir os olhos da sociedade quanto aos problemas que existe no país. As cenas do curta foram muito forte e assustou um pouco.

Temos aqui novamente um autor sintético, que, nem por isso, deixa de manter o tema, por meio de expressões como "o Diretor do curta", "este curta conta sobre", "o curta foi bom para", encerrando com "as cenas do curta foram". Mesmo sendo enxuto, o autor usa a estrutura do gênero resenha, dividida nos três parágrafos:

a) informações sobre a obra: primeiro parágrafo.

b) síntese: parágrafo 2.

c) avaliação: de forma bem clara, o último parágrafo explicita a crítica. Uma breve avaliação sobre um curta que, embora sirva para mostrar as mazelas da sociedade brasileira, traz cenas chocantes por expor uma realidade pouco mostrada.

O autor manifesta dificuldades com a escrita do texto, porém consegue seguir a estrutura de resenha proposta pelas EE do projeto. As marcas linguístico-enunciativas no texto são os adjetivos "bom", "forte" antecedido do intensificador "muito" e os operadores "desde...até", indicador de hierarquia, e "um pouco", de gradação.

Texto 7 - (I.K.S.)

Jorge Furtado e o diretor do filme Mônica Schmidt, Giba Assis e Nora Gibart são os produtores do filme possui publicação no [site www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br). Jorge Furtado já realizou muitos trabalho como Urso de Ouro.

O filme fala da miséria, sobre o tomate, da família, do dinheiro, restos de comida desperdiçados pelo homem, o que vimos foi um tomate plantado, colido, levado até o supermercado, criticado por uma mãe de família, jogado no lixo, levado ate o lixão de Ilha das Flores onde o tomate estragado é jogado para os porcos e que sobra e dado ao povo que sobrevive de miséria e o tomate estragado e encontrado por um menino que tem fome.

O nome Ilha das Flores so tem nome porque de flor não tem nada e sim so miseria de um povo esquecido pela humanidade, onde os porco se alimenta melhor que a humanidade mais pobre, onde também falava das pessoas mais ricas, onde o resto de comidas estragadas por eles era jogado aos porcos que a sobra era dada ao povo, por isso que eu acho que isso não é so naquela epoca, e sim ate hoje por exemplo vemos nas ruas vemos crianças aduto muitas vezes fuçando no lixo a procura de alguma para come e vesti e não so no Brasil isso mais sim no mundo todo.

O tema proposto concretiza-se nesta resenha, embora o autor, em momento algum, use o termo "curta-metragem". Ao invés disso, ele usa *filme*: "o diretor do filme", "os produtores do filme" e "o filme fala da miséria". O tema do desperdício aparece no terceiro parágrafo.

O texto de I.K.S. compõe-se de três parágrafos. A estrutura de resenha é quebrada quando a avaliação deixa de ser feita:

- a) informações sobre a obra: uma breve apresentação do diretor do curta (parágrafo 1)
- b) síntese: uma longa descrição comentada (parágrafos 2 e 3) sustenta o texto. Interessante notar, porém, que a construção do último parágrafo destoa do segundo, que sintetiza o curta-metragem.

Este terceiro parágrafo parece até repetir o anterior, entretanto o tom muda porque o autor se propõe, não a descrever sobre o que "fala" o filme, mas a somar sua voz à de Furtado: "o nome Ilha das Flores so tem nome porque de flor não tem nada", "isso não é so naquela epoca", "não so no Brasil isso mais sim no mundo", além de citar a desigualdade social: pessoas mais ricas e humanidade mais pobre. Possivelmente esta é a avaliação que o aluno fez do curta, não se referindo à qualidade dele, mas avaliando o conteúdo, e o faz assinando embaixo do curta de Furtado. O fato parece indicar que o aluno envereda bastante pela opinião pessoal, tentando atualizar o tema do curta, quando afirma que "isso não é só naquela época, e sim até hoje".

- c) avaliação: de forma explícita, não há, mas é latente no terceiro parágrafo, como posto acima.

As marca linguístico-enunciativas encontradas neste texto são o operador "só", indicativo de restrição, usado duas vezes, o operador conclusivo "mas sim" (que aparece duas vezes como "e sim"), responsável também por orientar dois argumentos no mesmo sentido, e usado três vezes, e, por fim, o operador de causa "por isso". O modalizador "eu acho" também figura no texto.

Texto 8 - (I.J.S.S.)

Jorge Furtado roteirista e diretor. Ele é diretor do curta Ilha das Flores que na verdade foi filmado na ilha dos marinheiros, esse curta é ganhador do urso de ouro na Alemanha. Jorge Furtado é diretor de vários filmes um deles se chama cidade dos homens.

Esse curta relata uma realidade que poucas pessoas admitem existir, a miséria e o desperdício de alimento no nosso país.

Para nos mostrar essa realidade foi utilizada várias pessoas entre elas está a família de Dona Anete e o senhor Suzuki.

Na minha opinião o curta foi verdadeiro mas teve uma certa agregação eu quanto assisti fiquei muito triste.

I.J.S.S. foi fiel ao tema proposto, produzindo uma brevíssima resenha, em que aparecem expressões como "ele é diretor do curta", "esse curta é ganhador do urso de ouro", "esse curta relata" e "o curta foi verdadeiro".

O autor tenta manter a construção composicional de resenha por meio da divisão do texto em quatro parágrafos:

- a) informações sobre a obra: ocupa o primeiro parágrafo, informações sobre o autor, premiação, outras obras, além de informações sobre a locação do filme.
- b) síntese: o autor perde-se no resumo da história, que tenta distribuir nos parágrafos 2 e 3. O segundo, sintetiza ao máximo o curta; o terceiro, indica que a história é contada de forma narrativa e possui personagens.
- c) avaliação: presta-se à avaliação crítica: considera agressivo o tom com que o diretor conduziu seu curta.

Ainda que seja breve, este texto traz o modalizador "na verdade", os intensificadores "poucas" para referir-se a pessoas e o "muito" para intensificar o adjetivo "triste". Ao final, aparece o modalizador "na minha opinião", uma marca linguístico-enunciativa que, como já dissemos, deve ser omitida em textos argumentativos para vestibular. Ainda aparecem os adjetivos "verdadeiro" e "triste" e o relativizador com função modalizadora "certa" para referir-se à agressão.

Texto 9 - Ilha das Flores (L.M.C.)

O diretor Jorge Furtado fez vários filmes como: cidade dos homens, Meu tio matou um cara etc... ganhou vários prêmios como Urso de Ouro na Alemanha. Isso mostra o quanto ele é importante. Jorge Furtado é conhecido mundialmente, e com esse curta ele pode mostrar não só a origem do tomate como pode mostrar a realidade do ser humano, mostrar a importância de um tomate na mesa de muitos.

O curta conta que um homem cultivava mais de 61 milhões de tomates por ano, ele planta, colhe e vende para o mercado, chegando no mercado uma mulher de classe média compra, em sua casa, ela joga alguns tomates no lixo. Esses lixos vão para um lugar onde tem um monte de porcos que ficam em um cercado lá se encontra alimentos de todos os tipos, os homens separam os alimentos que dá para os porcos comer, só que os porcos não tem cérebro mesmo assim não aceitam lavagem, pessoas que não tem condições para

comprar alimentos vão até lá pedem para o dono dos porcos para pegar a lavagem. Só que eles tem 5 minutos para pegar. Os alimentos passam por seres humanos depois pelos porcos e depois por seres humanos de novo.

Em minha opinião esse curta é comovente na parte que as crianças está pegando a lavagem mais na verdade é chato você ver a realidade desse mundo ver que as pessoas de classes média não dão valor a comida, mais quem não tem dinheiro entende o valor de um tomate, de uma comida.

Em um texto mais extenso que o anterior, L.M.C. contempla o tema e a estrutura da resenha. O tema aparece nas expressões "Furtado fez vários filmes", "com esse curta", "o curta conta que" e "esse curta é comovente".

A estrutura é bem marcada:

- a) informações sobre a obra: cita outras obras do autor, prêmios recebidos e sua fama mundial.
- b) síntese: descreve, com ricos detalhes, o percurso do tomate desde o cultivo até a rejeição pelos porcos e uso pelos humanos pobres.
- c) avaliação: esta aluna não manifesta claramente ter percebido a crítica social feita pelo diretor, dando a entender que a "realidade da classe média que não dá valor à comida" é mais importante do que as crianças se alimentando de lavagem rejeitada pelos porcos. Não fala exatamente do desperdício, como algumas das outras resenhas, mas se refere a ele quando diz que "as pessoas de classes média não dão valor a comida, mais quem não tem dinheiro entende o valor de um tomate, de uma comida".

Já no primeiro parágrafo, o autor usa o advérbio "mundialmente" com função modalizadora e o pronome "vários" duas vezes com função intensificadora. No segundo parágrafo, "um monte de" intensifica "porcos".

Os adjetivos "comovente" e "chato" são utilizados na avaliação do curta, enquanto a oração subordinada adjetiva restritiva "que não tem condições", qualifica pessoas.

No último parágrafo, "em minha opinião" marca o ponto de vista do autor, pelo qual se enuncia em primeira pessoa; não deixa de ser, como aparece em outros textos, marca linguístico-enunciativa de resenha, porque insere objetivamente opinião. O autor usa o operador "só que" duas vezes, em sentido adversativo, também utiliza o *mas* (mais) duas vezes no último parágrafo.

Texto 10 - Ilha das Flores (L.M.A.)

Jorge Furtado, parcialmente autoridade cursou medicina, psicologia, jornalismo e artes plásticas, foi reporter, editor, apresentador, roteirista e produtor.

O texto começa em uma lavoura passa pela área urbana e acaba com um desperdício. Um tomate é vendido pelo produtor para o mercado uma mulher Anete que vende perfumes como o lucro da venda compra o tomate do mercado e carne de porco o tomate vira molho para carne um dos tomate foi considerado podre por dona Anete e foi jogado no lixo e foi para "Ilha das Flores" porcos rejeitaram e virou alimento para as crianças da ilha.

Foi um bom depoimento e foi destinado para toda a população se conscientizar de que não é bom desperdiçar alimento.

O filme só ficou um pouco confuso por ficar trocando de assunto toda hora.

O tema proposto se mantém aqui, mas apenas aparece ao final: "o filme só ficou um pouco confuso". No restante, fala-se em "texto" apenas uma vez e que Furtado é roteirista e produtor. Até o último parágrafo, o leitor pode ficar confuso sobre qual objeto se resenha.

A estrutura do gênero se mantém:

a) informações sobre a obra: primeiro parágrafo.

b) síntese: o segundo parágrafo se incumbe de resumir o curta, pela capacidade excelente de sintetizar, cuja mostra seria: "o texto começa em uma lavoura passa pela área urbana e acaba com um desperdício". A condição dos humanos alimentarem-se de restos dos porcos não parece chamar a atenção do autor. Ele se volta a um outro tema recorrente em algumas resenhas aqui, a do desperdício de alimentos.

c) avaliação: o último parágrafo se incumbe da avaliação, enquanto o penúltimo faz a indicação do curta, segundo o autor. Ao usar o termo "depoimento" para se referir ao curta, parece que o autor enseja dar o *status* de documentário a ele. Finaliza com uma crítica: "o filme só ficou um pouco confuso por ficar trocando de assunto toda hora", referindo-se à profusão de imagens e ideias usadas por Furtado, quase confundindo o espectador, característica marcante de suas obras.

Ao começar a ler este texto, imediatamente lembrei-me de já haver lido a expressão "parcialmente autode data" em outra resenha. Foi no texto 19 de T.O.S. Pensei que se tratava de cópia, mas alguns AA discutiram o curta juntos para depois produzir a resenha. Algumas delas, então, tem partes semelhantes.

O termo usado aqui não foi autodidata, mas autoridade, sem, no entanto, explicar a que se deve a autoridade de Furtado e porque parcialmente

exerce tal autoridade. Cremos que, nos dois casos, o termo é desconhecido dos AA, que não souberam contextualizá-lo.

O advérbio "parcialmente" é usado como modalizador para referir-se à autoridade do diretor do curta. O advérbio "bom", referindo-se a depoimento, o intensificador "pouco" usado para o adjetivo "confuso", qualificam o curta, como marcas linguísticas do gênero. O operador "só" restringe os momentos em que o curta, para o autor, torna-se confuso pela mudança constante de assunto.

Texto 11 - Ilha das flores (L.M.)

O Diretor Jorge furtado fez vários filmes como: caramuru, cidade dos homens, meu tio matou um cara, Lisbela e o prisioneiro entre outros, recebeu vários prêmios como: Urso de Ouro premio de Berlim, Alemanha. Jorge furtado é conhecido mundialmente. No elenco Ciça Reck Ziezel (Dona Anete), Julio Barth, Paulo José (voz narrativa), filmado em Porto Alegre.

O curta da Origem do tomate, que o senhor Suzuki classe media, cultiva mais de 61 milhões por ano, cuida de uma pequena parte do tomate, ele não come apenas vende para o mercado, uma mulher chamada Dona Anete e da classe média que ao chegar a sua casa ela joga o tomate no lixo porque considera ruim, do lixo vai para os porcos servindo de alimento os porcos sem inteligência recusam o alimento, o dono dos porcos deixa um grupo de 10 pessoas ficarem 5 minutos para pegar a comida que os porcos rejeitaram.

Em minha opinião, gostei de ver a realidade mas não gostei de ver as pessoas sofrendo de fome, ver que as pessoas são piores que animais, o nome Ilha das flores de flor não tem nada deveria ser Ilha do lixo porque é um lugar horrível, também não gostei do narrador das frases, das explicações de onde vem a prova, o que é terreno. Gostei de saber a origem do tomate, como aconteceu a produção, a venda e o que acontece com que deixamos no prato.

Este texto traz o tema proposto, ou seja, o curta ("O curta da Origem do tomate"). Ele também procura obedecer à estrutura dada para resenha:

a) informações sobre a obra: o primeiro parágrafo, traz outras obras do mesmo diretor, prêmio recebido por este curta que o tornou internacionalmente conhecido e o local de filmagem.

b) síntese: assemelha-se à síntese do texto 1, apenas inclui alguns detalhes não citados no primeiro texto, como citar o nome de D. Anete, do tempo que o grupo de 10 pessoas tinha para recolher os alimentos impróprios para os porcos.

c) avaliação: no que diz respeito à crítica, o texto usa a expressão "em minha opinião" para iniciar sua avaliação da obra, ao que se segue, sob a ótica do autor, o ponto positivo contrastando com o negativo: "gostei de ver a realidade mas não gostei de ver as pessoas sofrendo de fome, ver que as pessoas são piores que animais". E continua: "também não gostei do narrador das frases, das explicações

de onde vem a prova, o que é terreno. Gostei de saber a origem do tomate, como aconteceu a produção, a venda e o que acontece com que deixamos no prato", provavelmente pontos que tocaram mais este autor do que os outros, visto que nenhum outro aluno colocou estes pontos como negativos.

A narração de Paulo José, um ponto forte do curta, é visto aqui como aspecto negativo. Parece que este aluno entende que houve muitos desvios do trajeto original do tomate até a ilha, entrecortado por explicações recorrentes de aspectos paralelos, como a prova de história, ou a definição do que seja terreno. Plantação, venda e fim do tomate são apontados aqui como aspectos positivos para este aluno.

A preocupação deste autor estaria mais voltada para o conteúdo do curta - a miséria humana - e menos para linguagem do diretor. Não fica clara aqui, como no texto anterior, a tentativa de usar um vocabulário mais apropriado à situação.

O tema do desperdício de alimentos, citado no texto 10, "e o que acontece com o que deixamos no prato" é recorrente em outros textos dos AA.

Essa preocupação com os alimentos, seja pelo desperdício ou por seu mau aproveitamento, como figura em outras produções, está relacionada diretamente com a realidade dos AA: provavelmente são muito chamados a atenção pelos pais para "não deixarem alimentos no prato, pois muita gente não tem o que comer", ou por recusar certos alimentos preparados para as refeições, ainda mais porque são provenientes de uma situação econômica pouco confortável. No momento em que vêem na tela a mesma situação, retomam o discurso social do desperdício.

Elementos linguístico-enunciativos aparecem no último parágrafo. O operador "mas" opõe o que o autor gostou ou não de ver no curta; o adjetivo "horível" foi escolhido para caracterizar a ilha por ser depósito de lixo. A marca linguística "em minha opinião" aparece para que o autor se enuncie no texto: ele usa o verbo "gostei" quatro vezes, duas delas acompanhado de negação, para se colocar frente ao texto, particularizando sua avaliação.

Texto 12 - ILHA DAS FLORES (L.B.B.)

- Jorge Furtado é o diretor desse curta e também roteirista, esse documentário foi feito por um elenco com grande capacidade como os produtores: Mônica Schmidt, Giba Assis Brasil e Nora Gillbarte, e também foi interessante como em 12 minutos de documentário eles abrangeram o curta com muita competência deixando totalmente transparente suas ideias.

Tudo começa com uma plantação de tomate com um dono, senhor Suzuki, esse mesmo dono vende seus tomates a um supermercado que o revende a uma dona de casa onde julga o tomate impróprio para sua família que o manda para o lixo, esse mesmo lixo vai para a chamada Ilha das Flores onde se encontra ou se depara com porcos que também rejeitam os alimentos, os mesmos sobram para as pessoas com indicadores sem direito, essas pessoas ficam horas na fila para poder comer provas de histórias e tomates rejeitados e muito mais lixo.

Esse curta teve uma repercussão muito boa, ganhou vários prêmios e esta entre os 100 melhores curta-metragens do mundo, foi pensado muito bem na hora de ser projetado, nos mínimos detalhes, e abrangeu muito bem toda ação que eles queriam mostrar foi um documentário bem produtivo e interessante que nos pode dar uma ideia de reflexão sobre as coisas.

Parece evidente claro que o aluno produziu esta resenha com o tema solicitado, citando três vezes a palavra *documentário* e duas vezes *esse curta* para se referir ao filme em questão. L.B.B. seguiu a construção composicional proposta durante as aulas para resenha:

- a) informações sobre a obra: texto aponta para a direção e roteiro de Jorge Furtado e para outros indivíduos que participaram da produção do curta-metragem.
- b) síntese: o resumo do documentário se inicia na plantação de tomate do Sr. Suzuki e termina com pessoas que podem se alimentar com as sobras dos porcos.
- c) avaliação: o texto consegue ser sutil em sua crítica; inicia sua avaliação falando do desdobramento que conseguiu o curta-metragem por sua qualidade: "ganhou vários prêmios e esta entre os 100 melhores curtas-metragens do mundo, foi pensado muito bem na hora de ser projetado, nos mínimos detalhes". Sua avaliação continua, quando aponta: "foi um documentário bem produtivo e interessante que nos pode dar uma ideia de reflexão sobre as coisas", colocando sua avaliação sobre argumentos mais claros.

Este texto traz ainda, no primeiro parágrafo, uma avaliação inicial: "e também foi interessante como em 12 minutos de documentário eles abrangeram o curta com muita competência deixando totalmente transparente suas ideias", aludindo à clareza do documentário pela competência dos produtores de conseguir um resultado tão bom em apenas 12 minutos.

É importante notar que o autor tentou se apropriar das marcas linguísticas do texto formal, com um vocabulário mais próprio: abrangeram, competência, transparente, projetado (no sentido de produzido, roteirizado) produtivo, reflexão.

L.B.B. usa os adjetivos "grande" para caracterizar a capacidade dos produtores do vídeo, "transparente" para as ideias do curta, "rejeitados" para tomates, "boa" para a repercussão do curta, "produtivo" e "interessante" para o documentário; os advérbios também aparecem: "totalmente" para a transparência das ideias, e "bem", além dos pronomes indefinidos "muito", "vários" , sempre caracterizando positivamente o curta, além da expressão "horas na fila" que funciona como intensificador. O operador "também", somando argumentos, aparece três vezes; o verbo "pode" modaliza o verbo *dar* em "dar uma ideia".

Texto 13 - (L.B.)

Jorge Furtado é um diretor que ganhou uma premiação urso de ouro, ele escreveu e produziu vários filmes como caramuru, cidade dos homens, meu tio matou um cara e Lisbela e o Prisioneiro, em seus filmes Jorge prefere mostrar o real.

Este curta metragem que Jorge produziu fala sobre o tomate que através do tomate Jorge mostra uma série de ideias relativas, mostrando miséria e falta de dinheiro as pessoas sofrem no lixão são obrigadas a se alimentarem de resto de comida dos porcos. Mostrando o real em seus filmes Jorge tenta nos atingir com miséria, tristeza mobilizando o público para o problema. Em seu curta é usada uma linguagem clara para todo o público com objetivo de esclarecer a situação da Ilha dos marinheiros.

Para o público que está preocupado com a situação do Brasil, este curta usa falta de condições financeiras, assim como suas outras obras ele tenta se aproximar do real.

Para mim este curta é interessante por que mostra que ele está preocupado com a situação do Brasil a pesa do curta ser um pouco chocante.

L.B. produz um texto cujo tema foi o solicitado: "este curta metragem", "este curta usa", "este curta é interessante" e "a pesa do curta ser um pouco". Também se mantém fiel à construção composicional:

a) informações sobre a obra: figuram no parágrafo inicial e dizem respeito ao diretor do curta, outras obras, premiações etc.

b) síntese: o autor faz uma descrição do curta, usando um vocabulário elaborado para isso: "mostra uma série de ideias relativas", "mobilizando o público para o problema", "com objetivo de esclarecer a situação", mais do que sintetiza o conteúdo.

c) avaliação: há indicação de público "para o público que está preocupado com a situação do Brasil", assim como avaliação vem seguida de justificativa: "é interessante por que mostra que ele está preocupado com a situação do Brasil", mesmo que haja uma ressalva: "a pesa do curta ser um pouco chocante".

L.B. lança mão de adjetivação em linguagem "clara", curta "chocante", curta "interessante", para qualificar o curta. Também utiliza o pronome

indefinido "vários" para intensificar a quantidade de filmes e o advérbio "pouco" a fim de relativizar o peso que o adjetivo "chocante" pode causar no leitor. O verbo tentar em "ele *tenta* se aproximar do real", como modalizador, enuncia a posição do autor frente à total possibilidade do curta assemelhar-se ao real, afastando-se do enunciado. O autor usa os operadores argumentativos "assim como" e "apesar de". A expressão "para mim", que introduz sua avaliação, marca explicitamente a voz do autor no texto.

Texto 14 - Ilha das Flores (L.G.)

O diretor do curta metragem Ilha das Flores, Jorge Furtado ganhou vários prêmios como por exemplo o Urso de Ouro na Alemanha. Jorge Furtado é diretor e roteirista e em muitos de seus filmes retrata a realidade da sociedade brasileira.

Ele é um ótimo diretor e só faz filmes bons e isso é comprovado com os vários prêmios que ele já ganhou.

A Ilha das Flores é um lugar que só existe sujeira, miséria e pobreza.

Lá existe um senhor chamado Suzuki ele é plantador de tomates e a maioria deles ele não come, vende para os supermercados.

Um certo dia Dona Anete precisava de tomates para fazer o molho para o almoço, e então ela foi ao supermercado comprar.

Quando chegou foi fazer o molho pegou os tomates, na opinião dela um deles não estava bom, então jogou no lixo.

Este alimento que foi jogado fora por Dona Anete foi parar na Ilha das Flores, e chega até o dono dos porcos que ficam em um terreno comprado por ele.

Os empregados do dono dos porcos distribui alimento para eles comerem.

O alimento que não é comido pelos porcos vão para os seres humanos e ele tem 5 minutos para recolher o que sobrou dos porcos.

Na minha opinião esta narrativa foi muito interessante e bem organizada porque mostra a realidade de desperdício de alimentos que poderiam ser evitados.

O texto mostra, a princípio, a dificuldade do seu autor em paragrafar seu texto. Com exceção do primeiro parágrafo (formado por 2 orações), os demais, são orações transformadas em parágrafos, que deveriam estar coesas, formando blocos maiores de sentido. No entanto, o autor mantém o tema proposto ("o diretor do curta metragem", "em muitos de seus filmes") e parece tentar obedecer à estrutura de resenha. Vejamos.

a) informações sobre a obra: os dois primeiros parágrafos servem à apresentação do diretor; há inclusive a referência de que Furtado, "em muitos de seus filmes retrata a realidade da sociedade brasileira", até então não colocada desta forma em outros textos.

b) síntese: do parágrafo 3 ao 9, segue-se a síntese do curta-metragem, narrada de forma bastante tradicional, com elementos tais como "um certo dia", "então", "quando chegou", característicos de um texto pouco amadurecido.

c) avaliação: uma avaliação sobre o diretor surge no segundo parágrafo: "ele é um ótimo diretor e só faz filmes bons e isso é comprovado com os vários prêmios que ele já ganhou". A avaliação continua no último parágrafo e, embora seja positiva: "narrativa foi muito interessante e bem organizada", a justificativa não é por mostrar a realidade da miséria humana vilipendiada pelo capital, ponto mais forte do curta, recorrente nos textos anteriores, mas por "mostrar a realidade de desperdício de alimentos que poderiam ser evitados". Parece que o tema do filme passou despercebido por este aluno.

Quanto às marcas linguístico-enunciativas, a produção traz alguns adjetivos como "ótimo" e "bons", respectivamente, para o diretor e seus filmes e também "interessante" e "organizada" para a narrativa. Ambos foram intensificados com os advérbios "muito" e "bem". Um "bom" aparece desqualificando o tomate que foi jogado fora: não estava bom.

Além disso, o pronome indefinido "vários" é usado duas vezes referindo-se a prêmios, no sentido de ampliar a quantidade, sem especificá-la; o "muitos" é usado para indicar que o diretor retrata a realidade em "muitos" filmes. O modalizador "só" orienta a argumentação para a afirmação total: na Ilha só existe sujeira, miséria e pobreza. O modalizador "na opinião dela" atribui a avaliação do tomate à D. Anete, personagem do curta, eximindo o autor de assumir a culpa pelo desperdício do alimento. No último parágrafo, o autor assume a avaliação do curta, que pode ser passível de dúvida, com o modalizador "em minha opinião". Também neste parágrafo, o verbo modalizador "poderiam" indica a possibilidade de se evitar o desperdício de alimentos.

Texto 15 - Ilha das Flores (M.H.B.C.)

O Diretor Jorge Furtado mostra a realidade do Brasil usando a trajetória de um tomate mostrando a pobreza pro mundo com essa curta metragem.

Esse curta é muito bom pelo motivo do diretor colocar o destino de um tomate que vinha de muito longe de uma plantação enorme. A mulher que comprava o tomate ela rejeitava que tinha estragado que ia pro lixo que chega num lugar que era cheio de lixo e resto que alguns restos eram para os porcos e o que sobravam de mais ruim ficava para os seres humanos.

O elenco deste curta é muito bom: Julia Barth, Paulo José (voz narrativa), Ciça Reckzugel (Dona Anete) etc.

Este curta eu recomendo para todos os tipos de pessoas por que e muito bom para mostrar a realidade da sociedade. Nota (* * * *)

Parece que cada aluno preocupa-se mais com uma das etapas da resenha. Neste texto, o autor volta-se demais à avaliação do curta, embora não deixa de mencionar a metáfora usada por Furtado, quando diz que "o Diretor Jorge Furtado mostra a realidade do Brasil usando a trajetória de um tomate". O tema é mantido pelas expressões "esse curta e muito bom", "o elenco deste curta", "este curta eu recomendo".

A estrutura de resenha aparece assim distribuída:

a) informações sobre a obra: primeiro parágrafo e parte do terceiro, quando nomeia os atores e narrador.

b) síntese: o segundo parágrafo, depois de uma avaliação inicial, prossegue com uma breve síntese.

c) avaliação: exceto o primeiro, os outros três parágrafos incluem uma crítica:

2º parág.: "Esse curta e muito bom";

3º parág.: "O elenco deste curta e muito bom";

4º parág.: "Este curta eu recomendo para todos os tipos de pessoas por que e muito bom para mostrar a realidade da sociedade",

atribuindo, inclusive, uma classificação excelente (4 estrelas) segundo atividade da apostila (nº11, p. 6).

O adjetivo, marca linguística de ponto-de-vista, portanto, de avaliação, aparece pouco aqui. Temos apenas "bom" para qualificar o curta (duas vezes) e para o elenco (uma vez) e "enorme", que adjetiva a plantação de tomates do Sr. Suzuki. O uso do adjetivo "bom" como forma de avaliar o curta é particular, uma vez que não apareceu em nenhuma das resenhas da apostila dada aos AA. Mesmo a forma feminina "boa" aparece apenas 2 vezes na resenha sobre o *show* de Bebel Gilberto (texto 8) da apostila dada aos AA. Isso dá a entender que o aluno preferiu repetir a forma encontrada para sua avaliação, sem se arriscar a usar outros adjetivos.

Um único operador argumentativo é usado no último parágrafo para indicar a causa de o autor recomendar o curta: "por *que* é muito bom". A fase em que se detém mais, a avaliação, parece ser o conflito que o aluno está resolvendo neste texto. Os dados técnicos do filme são bastante sucintos, sem mencionar

prêmios recebidos pelo diretor, dado presente em quase todos os textos anteriores. Pela síntese do texto, assemelha-se mais a uma sinopse do que a uma resenha.

Importante registrar a reincidência do relativo "que", no segundo parágrafo: é usado oito vezes em duas orações num total de cinco linhas, indicando a dificuldade do aluno em encontrar estratégias de substituição do pronome.

Texto 16 - (R.R.F.)

Este curta foi feito por um homem, Jorge Furtado e no seu documento de troféus como o urso de outro entregado na Alemanha (um dos principais) curta que ele fez, foi o caramurinho cidade dos homens menos tomas um cara e isabella e o prisioneiro entre outros.

Este curto se trata sobre o tomate e sobre os seres humanos que não tem condição, a ilha das flores fica em Porto Alegre na ilha existem naturais pessoas pobres que ficam no lixo catando legumes e verduras que não servem para os porcos e não ficar com fome.

Esse curta metragem é tão boa que tenhe explicação bem acentuada do município que tem muito dessas coisas como o lixo que não vai para o lixão e é separado dos alimentos bons para os porcos e o que não serviam para os porcos eles dão para as pessoas que precisa. E o Jorge Furtado como um bom diretor é um cara que faz os curtos, sabendo que não vai ser errado o lances também é bom.

O tema da resenha surge e se mantém com expressões típicas, como "este curta foi feito", "este curto se trata" e "esse curta metragem é tão boa", sempre no início dos parágrafos. Interessante observar que esta é a segunda resenha em que o autor alterna o gênero do filme: usa curta e curto, neste caso, inclusive, há uso do plural (os "curtos").

Quanto à construção composicional, esta resenha apresenta uma característica peculiar: tem as três etapas da resenha, mas a maior parte do texto está concentrada no que seria o terceiro parágrafo, responsável pela crítica:

- a) informações sobre a obra: parágrafo inicial, citando autor, obras e premiação.
- b) síntese: figura no segundo parágrafo, mas há partes dela também no terceiro parágrafo.
- c) avaliação: o autor mescla avaliação e um pouco de síntese no terceiro parágrafo, que servem para justificar seu ponto-de-vista quanto à "explicação bem acentuada do município". A justificativa de sua avaliação final fica comprometida quanto à lógica dos argumentos: "Jorge Furtado como um bom diretor é um cara que faz os curtos, sabendo que não vai ser errado o lances também é bom".

Além de problemas de coerência, R.R.F. apresenta sérios problemas textuais e gramaticais, mas também de outra ordem, como por exemplo, quando cita

outras obras de Furtado: "caramurinho" para Caramuru, "menos tomas um cara" para Meu tio matou um cara, "isabella e o prisioneiro", quando seria Lisbela o nome da personagem principal. Diz o autor, ainda, que estes são curtas do mesmo autor, quando, na verdade, são longas-metragens. O prêmio recebido não seria "urso de outro", mas Urso de Ouro. Usa "documento de troféus", enquanto possivelmente se referisse a documentário. Parece que sua fonte não foi muito segura ou não ouviu ou leu corretamente o que lhe foi passado. Curiosamente, usa "homem" como primeiro referente de diretor e o artigo definido "o", no último parágrafo, para indicar o diretor "o Jorge Furtado", provavelmente por desconhecer o efeito de intimidade causado aqui. As dificuldades indicam, a meu ver, graves problemas de letramento.

Quanto às marcas linguístico-enunciativas, R.R.F. lança mão de alguns adjetivos: "boa" para o curta (sic), "acentuada" (como o advérbio "bem") para a explicação sobre o município a que se refere o curta, "bom" para diretor e também para o *lances* (sic) do curta. Usa orações subordinadas adjetivas "que não tem condição" para restringir as pessoas a que se refere o curta; usa quase em seguida o adjetivo "pobre" para estas mesmas pessoas; ainda usa a oração subordinada adjetiva "que não servem para os porcos", para se referir a legumes e verduras. Utiliza o adjetivo "naturais" em "naturais pessoas pobre", o que torna o sintagma incoerente.

Embora traga tantos problemas textuais, a estrutura da resenha aparece no texto.

Texto 17 - O curta Ilha das Flores (R.F.S.)

- O diretor Ilha das Flores, Jorge Furtado é um excelente diretor e roteirista. Em sua carreira ganhou vários prêmios um desses foi o Urso de Ouro na Alemanha. Em muito de seus filmes e curtas ele retrata sobre a sociedade brasileira, a verdadeira realidade.

- O curta retrata a realidade da Ilha das Flores, tudo começa com o produtor de tomate que vendia pro mercado e o mercado vende pra população e nessa hora uma mulher compra tomate mais na hora de fazer o molho do almoço ela vê que alguns estão estragados e são jogados no lixo. Do lixo para o lixão la as pessoas ricas pegam o melhor para seus porcos e o resto a população pobre e suja tem 5 minutos para pegar o que comer. A comida dos porcos são melhor que o deles.

- Esse curta mostra a realidade muito triste e da pena dessas pessoas, esse curta mostra quanto devemos dar valor a nossas coisas.

O autor desta resenha foi bastante sintético, embora tenha mantido o tema e seguido a estrutura dada. O tema aparece em "o curta retrata" e "esse curta mostra". A resenha também se confirma na estrutura apresentada:

- a) informações sobre a obra: aparecem no primeiro parágrafo.
- b) síntese: o segundo parágrafo se incumbe em resumir o curta. O foco do autor é sempre o retrato da realidade brasileira, citado no final do primeiro parágrafo, no início do segundo e terceiro (usa duas vezes o verbo retratar e duas, o mostrar com mesmo o complemento, a realidade brasileira). Isso mostra a dificuldade de textualizar de R.F.S.
- c) avaliação: o terceiro parágrafo, normalmente destinado à crítica, ainda tem a função descritiva ("mostra a realidade muito triste e da pena dessas pessoas"), encerrando o texto com uma aplicação do curta: "mostra quanto devemos dar valor a nossas coisas". A única avaliação objetiva aparece logo no início do texto: "Jorge Furtado é um excelente diretor e roteirista".

Poucas marcas linguístico-enunciativas permeiam o texto: os adjetivos "excelente" para qualificar o diretor, "triste" e "verdadeira" para a realidade. Junto ao adjetivo "triste", o advérbio "muito" intensifica a crueldade com que a realidade é mostrada no curta. Figura no texto, também, o adjetivo "melhor" em "*melhor* que o deles", qualificando "comida" (sic) e a forma substantivada "pegam o *melhor* para seus porcos". O verbo "dever" modaliza o verbo "dar" na expressão "*devemos* dar valor a nossas coisas", enfatizando a necessidade de valorizar o que temos, como a comida que o outro não tem (volta ao tema do desperdício), um discurso bastante corrente entre os brasileiros.

Texto 18 - (T.A.S.)

O diretor de Ilha das Flores, Jorge Furtado, também conhecido por outros filmes de sucesso como, meu tio matou um cara, cidade dos homens, entre outros, é grandemente premiado por suas obras, como exemplo o Urso de ouro com o curta Ilha das flores.

O filme conta desde a cultivação de um produto agrícola, até o seu consumo ao decorrer da história e retratado uma ilha usada como depósito de lixo, mostra sobre a questão social miserável, a realidade de vida de pessoas que comem o que se julga adequado a alimentação dos porcos.

Depois de 20 anos o curta causa impacto aos que o assistem, é recheado de criatividade, a produção do filme acontece em Porto Alegre no ano de 1989 e conta com a participação da atriz Ciza Reckziegal, não parece esta ligada a produção e não expressão, o curta está entre os 100 melhores do mundo.

O tema da resenha é mantido no texto pelas expressões "o diretor de Ilha das Flores", "o filme conta", "o curta causa impacto" e "o curta está entre". A construção composicional é bem dividida nos três parágrafos praticamente simétricos do texto (quatro linhas cada):

a) informações sobre a obra: apresenta o diretor, outras obras dele e premiações no parágrafo de abertura. No último, também figuram informações sobre a obra, como local, data, atriz participante e reconhecimento mundial.

b) síntese: o segundo parágrafo incumbe-se de uma breve descrição do curta-metragem.

c) avaliação: das mais detalhadas que temos, lembra que o tempo de 20 anos não enfraquece o poder de impacto do filme, inclusive pela criatividade de roteiro, que o coloca entre os melhores já produzidos na atualidade.

No texto, aparecem algumas marcas linguístico-enunciativas. O operador argumentativo "também" reforça o fato de que o diretor deste curta é conhecido por outras produções. O pronome indefinido "outro" atua na expressão "outros filmes de sucesso" como enumerador de obras do autor, indicando que são muitas. O advérbio no sintagma "grandemente premiado" indica, como modalizador, a apreciação do locutor sobre o conteúdo. O conector "desde ... até" funciona como operador argumentativo direcionando o discurso para o efeito de convencer o leitor da importância do curta. O adjetivo "miserável", no mesmo parágrafo, usado para qualificar a questão social mostrada no curta, intensifica esse efeito.

Se no segundo parágrafo, o texto assume um tom negativo, no último, de avaliação, o tom muda. As locuções adjetivas "recheado de criatividade" e "entre os 100 melhores do mundo" marcam o ponto de vista do autor sobre a obra de Furtado, de forma bastante eufórica.

Texto 19 - (T.O.S.)

Jorge Furtado parcialmente autode data cursou medicina, psicologia, jornalismo e artes plásticas com o filme "ilha das flores" ganhou o prêmio "uso de ouro" na Alemanha, foi repórter, escritor, apresentador e roteirista.

O texto conta a trajetória de um tomate desde a sua colheita até a sua venda no mercado onde é selecionado por uma dona de casa que em seu ponto de vista joga os tomates podres que são selecionado novamente e o que não serve para os porcos é dado a mulheres e crianças.

O curta foi excelente para mostrar as pessoas a realidade e acordar a sociedade para os problemas. Só foi um pouco duro demais a forma que ele mostrou a realidade.

O texto de T.O.S. também é bastante sintético, como o anterior. O tema está definido apenas pelas expressões: "o filme 'ilha das flores'", "o curta foi excelente". A estrutura proposta está bem nítida:

a) informações sobre a obra: quando apresenta o diretor do curta, inclui, além de prêmios e outras obras dele, como fizeram os AA anteriormente, os cursos pelos quais ele já passou (medicina, psicologia, jornalismo e artes plásticas) e áreas em que trabalhou (repórter, escritor, apresentador e roteirista), informando que Furtado é "parcialmente" autodidata, o que poderia contribuir para o sucesso do curta, devido à sua "curiosidade investigativa".

b) síntese: o autor elege o tomate como tema do parágrafo e resume todo o curta, narrando o começo, meio e fim do tomate, sem entrar nos detalhes que são o grande diferencial do curta. Não cita o Sr. Suzuki nem dona Anete, nem sequer a Ilha das Flores.

c) avaliação: quando avalia o curta, caracteriza-o como excelente porque descobre a realidade não mostrada, porém parece que o diretor exagera um pouco na clareza dos argumentos, causando certo mal estar no resenhista.

Talvez, por isso, o autor empregue os adjetivos "excelente" e "duro", marcas linguístico-enunciativas presentes, na avaliação da obra; o adjetivo "podre" aparece para desqualificar os tomates a serem descartados. O advérbio "parcialmente", modalizador, parece revelar a intenção do autor de relativizar a autoridade do diretor. Acredito que o autor tenha usado indevidamente este advérbio, uma vez que ele qualifica outro vocábulo usado fora de sentido "autode data" (autodidata). Suponho que tenha assimilado a expressão de outro contexto ou texto.

Novamente aparece o conector "desde ... até", neste caso, indicando o percurso do tomate da plantação até o mercado, também como operador argumentativo. O operador "só", junto com os advérbios "pouco" e "demais" na mesma expressão "só foi um pouco duro demais" orienta a argumentação para uma posição negativa do adjetivo "duro", que tem a força diminuída pelo advérbio "pouco", numa contradição entre o "pouco" e o "demais", bastante usada na oralidade informal.

Texto 20 - (V.F.)

O diretor do curta Ilha das Flores, Jorge Furtado ganhou varios prêmios por exemplo o Urso de Ouro na Alemanha. Diretor e roteirista de muitos outros filmes, portanto eu esperava o melhor dele.

Conta a história de um simples tomate que vai até uma casa de uma senhora e é jogado fora, o curta escancara a realidade e mostra como funciona tudo o que se passa na

ilha das flores. Pessoas pobres que na escala de prioridade são piores que os porcos. Mas o autor fez muito para mostrar a pobreza, pois se ele quisesse mostrar a pobreza do Brasil bastaria colocar uma câmera na calçada de sua casa.

O curta é bem desenvolvido pois mostra um (s.i.) com ideias lógicas. Porém muitas pessoas ficaram confusas com isto.

O tema do gênero é mantido neste texto pela presença de expressões como "o diretor do curta", "conta a história de um simples tomate e "o curta é bem desenvolvido".

A resenha produzida por V.F. é sintética e passa pela estrutura básica, a saber:

- a) informações sobre a obra: apresenta brevemente o autor no parágrafo inicial.
- b) síntese: resume extremamente a história do curta em uma linha e depois comenta e avalia no restante do parágrafo.
- c) avaliação: parte do segundo parágrafo e o terceiro servem para manifestar a crítica do aluno.

Um olhar mais atencioso faz perceber que o aluno encontrou algumas dificuldades textuais. Por exemplo, a causa de esperar o melhor do diretor é que ele é diretor e roteirista de muitos outros filmes. Ou, então, a construção "mas o autor fez muito para mostrar a pobreza, pois se ele quisesse mostrar a pobreza do Brasil bastaria colocar uma câmera na calçada de sua casa", em que o argumento não sustenta a tese. O uso do operador *mas* também está descontextualizado, visto que não indica situação de adversidade entre a síntese da história e o fato de o diretor querer mostrar a realidade brasileira. Também o trajeto do "simples tomate" fica ilógico, porque o tomate *vai* até a casa de uma senhora e é jogado fora, antropomorfizando o tomate.

Outras marcas aparecem no texto. O modalizador *por exemplo* concretiza, provando, um dos importantes prêmios alcançados pelo diretor do curta. O verbo *bastar* no imperfeito *bastaria* modaliza e indica a probabilidade de se conseguir o mesmo resultado filmando cenas cotidianas reais.

Os operadores adversativos *mas*, *pois* e *porém* são utilizados também, o primeiro, como já foi dito, está descontextualizado; *pois*, usado duas vezes, indica, nas duas, conclusão e *porém*, contrajunção.

Adjetivos e advérbios também indicam o olhar particular do autor sobre o tema. Neste caso, temos os advérbios *muito* e *bem*, e os adjetivos *piores*,

desenvolvido, lógicas e confusas, além dos pronomes indefinidos: o anteposto *vários* que funciona como adjetivo, e *muitos, muitas, tudo*.

Apesar das dificuldades textuais, há muitas marcas linguístico-enunciativas nesta resenha que, a meu ver, indicam a tentativa do aluno para usar os elementos linguísticos apresentados durante as aulas na construção de seu texto.

Texto 21 - Ilha das Flores (W.M.W.)

Um curta feito unicamente para mostrar a pobreza. Jorge Furtado traz um curta com muita pobreza e nojeira com o seu Suzuki que planta tomates.

A trama é rigorosamente igual a vida dos pobres. Um casal em trabalho escravo na roça a decorrer do filme.

No entanto Sr Suzuki tem um fruto nas mãos que pode ser consumida. O trabalhador é simplesmente impagável, e o diretor nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela. Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença dos personagens, sem dúvida, quem tem esse brilhante diretor do elenco tem metade de seus problemas resolvidos.

O tema da resenha se assegura pelo uso das expressões: "um curta feito", "traz um curta" e "decorrer do filme", todas localizadas no primeiro parágrafo.

A construção composicional assim se distribui: a) informações sobre a obra: em parte aparece no parágrafo inicial (o qual também descreve o curta) e em excertos do parágrafo final ("o trabalhador é simplesmente impagável", "quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença dos personagens").

b) síntese: nos outros dois parágrafos distribui-se o resumo do curta.

c) avaliação: figura na segunda parte do último parágrafo, e diz mais a respeito do diretor do que exatamente a respeito do curta. Acerca do curta, o autor diz que é marcado por inúmeros equívocos, não obstante, não os identifica.

No momento em que lemos esta curta produção, tivemos a sensação de que já a havíamos lido antes. Depois, começamos a pensar que pudesse haver plágio no texto. Consideramos, então, verificar as resenhas dadas aos AA na apostila do projeto. O aluno retirou parte da estrutura textual da resenha do filme "Se eu fosse você 2" (p.3 da apostila), vejamos as "semelhanças":

Resenha do filme Se eu fosse você 2	Texto de W.M.W.
<p>Um filme feito unicamente para encher os bolsos e divertir o público. Daniel Filho traz mais um longa com os mesmos erros de suas produções anteriores como A Partilha, A Dona da História, Muito Gelo e Dois Dedos D'água e Primo Basílio</p> <p>A trama é rigorosamente igual ao primeiro filme. Um casal em conflito que caminha para o divórcio, trocam de papéis e passam a viver situações inusitadas e engraçadas</p> <p>No entanto, Daniel Filho tem um trunfo nas mãos, conhecido como Tony Ramos. O ator está simplesmente impagável e nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela. Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença do personagem canastrão interpretado por Tony Ramos. Sem dúvida, quem tem esse brilhante ator no elenco tem metade de seus problemas resolvidos. [...]</p>	<p>Um curta feito unicamente para mostrar a pobreza. Jorge Furtado traz um curta com muita pobreza e nojeira com o seu Suzuki que planta tomates.</p> <p>A trama é rigorosamente igual a vida dos pobres. Um casal em trabalho escravo na roça a decorrer do filme.</p> <p>No entanto Sr Suzuki tem um fruto nas mãos que pode ser consumida. O trabalhador é simplesmente impagável, e o diretor nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela. Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença dos personagens, sem dúvida, quem tem esse brilhante diretor do elenco tem metade de seus problemas resolvidos.</p>

Quadro 5 – Quadro comparativo entre resenha dada e resenha produzida por aluno
Elaboração do autor.

Não há como negar que houve cópia de extensas partes do texto original, principalmente no terceiro parágrafo. Parece uma tentativa de resgatar uma estrutura que já está pronta, e não apenas de copiar o texto. O autor faz adaptações do original para seu texto:

Resenha do filme <i>Se eu fosse você 2</i>	Texto de W.M.W.
<p>Um filme feito unicamente para encher os bolsos e divertir o público.</p> <p>Daniel Filho traz mais um longa com os mesmos erros de suas produções anteriores</p> <p>A trama é rigorosamente igual ao primeiro filme</p> <p>Um casal em conflito que caminha para o divórcio</p> <p>No entanto, Daniel Filho tem um trunfo nas mãos</p> <p>O ator está simplesmente impagável e nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela</p> <p>Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença do personagem</p> <p>Sem dúvida, quem tem esse brilhante ator no elenco tem metade de seus problemas resolvidos</p>	<p>Um curta feito unicamente para mostrar a pobreza.</p> <p>Jorge Furtado traz um curta com muita pobreza e nojeira</p> <p>A trama é rigorosamente igual a vida dos pobres</p> <p>Um casal em trabalho escravo na roça</p> <p>No entanto Sr Suzuki tem um fruto nas mãos</p> <p>O trabalhador é simplesmente impagável, e o diretor nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela.</p> <p>Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença dos personagens, sem dúvida, quem tem esse brilhante diretor do elenco tem metade de seus problemas resolvidos.</p>

Quadro 6 – Comparação entre as orações da resenha dada e resenha produzida por aluno. Elaboração do autor

Algumas dessas adaptações escapam da história do curta-metragem, como por exemplo, citar que há "um casal em trabalho escravo na roça", não presente em *Ilha das Flores*, como também quando afirma: "o trabalhador é simplesmente impagável", pois o adjetivo impagável refere-se a ator de comédia extremamente competente, aqui, Tony Ramos, o que não é o caso do curta. Por último, "o diretor nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela", afirmação que não se sustenta em relação ao curta, cujo esmero e premiação do diretor não dão lugar a equívocos.

Meserani (1995) discute a reprodução como categoria textual escolar, ao lado da paráfrase e criação. O texto de W.M.W., em análise, parece ser um caso claro de reprodução, levando-se em conta os resultados que necessitava, colocando-nos a concordar com Meserani quando o autor afirma que (1995, p. 95)

tendo em vista que o objetivo da reprodução escolar é mostrar compreensão e assimilação de conhecimentos para um destinatário exigente (com poder de avaliar, corrigir e até de punir), ela será um texto compulsivamente preocupado em ser fiel ao seu original.

Dessa forma, é possível entender a opção do aluno em não buscar alternativas que pudessem oferecer perigo ao seu texto, mantendo uma proximidade literal com um dos originais dados como modelo.

Ao resolver reproduzir partes de outra resenha e não toda ela, o autor perdeu-se no caminho, ainda mais que a escolha não foi muito feliz: aquela resenha foi discutida com os AA e chegou-se à conclusão de que ela é mais uma crítica do que resenha, uma vez que não se contempla toda a estrutura pertinente à resenha. O texto de aluno é apenas crítico em relação ao curta e cria elementos falsos, como já explicado acima.

Por fim, não há marcas linguísticas e enunciativas próprias do texto, a não ser as plagiadas do texto original ao qual já nos referimos.

6.3 ENTREVISTAS

O primeiro aspecto que gostaríamos de levantar nesta sessão é a respeito da percepção do trabalho com gêneros. A intenção é que os AA notassem a diferença na proposta de nosso projeto, mesmo que a professora vivenciasse outra metodologia de trabalho. Sobre isso, as duas primeiras questões feitas aos AA na entrevista podem ajudar. A primeira delas era: *vocês acharam que o trabalho da forma como foi feita é legal? Por quê?* Ao que os AA responderam:

- Eu senti na hora da produção do texto, quando a gente vai produzir um texto já sabe o que vai ter no texto, pontuação, o que você tem que falar quando você vai fazer um resumo de um pequeno filme quando as outras professoras pedirem...
- Cada texto é um diferente do outro e tem que saber o que tá certo ...

É possível visualizar, neste excerto, que os AA perceberam a diferença na produção do texto final, para onde deve convergir o que foi aprendido durante o desenvolvimento do gênero. Inclusive, com a extensão para outras disciplinas, tendo atingido o objetivo de ser um texto de circulação social e não apenas restrito às aulas de LP. Na segunda resposta, pode-se inferir que os AA entenderam que cada gênero tem características específicas que o diferenciam dos demais.

A professora já conhecia o trabalho com gêneros de cursos de atualização, como aponta na resposta:

- em todos os cursos que fazemos todo ano, como teve agora o Itinerante, é trabalhado em cima dos gêneros né, o que eles passam pra gente, o material didático que eles têm pronto, que o governo federal adotou, é em cima disso, o do Cereja né, e os livros didáticos também, são os que passam por avaliação e todos estão enfocando os gêneros e a gente percebeu que só a gramática em si é alguma coisa muito mecânica né, ultrapassada... é difícil porque daí a gente tem que puxar a teoria e colocar na cabeça dele.

Embora demonstre conhecer a proposta metodológica dos gêneros e entender que a metodologia tradicional deixou brechas preenchidas pela nova proposta, parece que o projeto também foi válido para a professora que, tendo vivenciado a experiência com os gêneros, indica a intenção de aplicá-la mais vezes em sala de aula, como demonstra na resposta abaixo:

- achei que foi muito válido, aprendi com vocês, aprendi também, e posso até estar mudando, posso não, vou mudar muitas das minhas aulas, tentar seguir o gênero mesmo, estar trabalhando a análise sintática, mas procurar enfocar o gênero.

Com os AA, não se discutiu a respeito do que seja gênero, visto que a teoria dos gêneros não era parte do conteúdo. Portanto, não há nas observações de sala, menção a esse respeito.

A segunda questão feita aos AA, *Vocês sentiram alguma diferença no jeito de ensinar?*, tinha por finalidade saber se houve percepção da diferença na metodologia de trabalho proposta pela elaboração didática. A isso, a resposta foi:

- Foi diferente por usar esses materiais e foi igual no jeito da explicação dos conteúdos...

A resposta pode ser interpretada como uma resposta positiva, uma vez que se manteve a metodologia - explicação expositiva dos conteúdos - mas os materiais usados foram diferentes. O ponto fulcral do trabalho com gêneros não é que a explicação seja diferente (porque os fenômenos linguísticos são praticamente os mesmos), mas o modo como esses fenômenos são justapostos para fazerem sentido. Nesta nova perspectiva de trabalho, os conteúdos são arregimentados em

função da necessidade pragmática apresentada por aquele tipo de texto. Nos gêneros do narrar, são abordados tópicos não presentes em artigos de opinião, por exemplo, como a concatenação dos fatos ocorridos, personagens e tempos verbais utilizados. A explicação do aspecto dos tempos verbais é a mesma, o que se altera é a utilização em certo gênero e o motivo.

Sobre isso, a professora comenta:

- gênero é importante porque eles vão estar aprendendo até a escrever e produzir o próprio texto deles, porque não é aquela coisa, ah o aluno fala assim: ah eu vou chegar na escola e o professor vai perguntar sobre as férias, não; com o gênero ele vai ter opções de escrever outras coisas, ele pode até escrever um texto sobre as férias, em forma de conto, ou uma carta contando pra um tio, com certeza é viável porque já estamos levando alguns AA pra aquela linha dele produzir o próprio texto dele e não ter aquela dificuldade dele chegar lá na faculdade, se alguns forem fazer, de nem saber o que estão escrevendo, uma dissertação, uma narração, um artigo de opinião, é importante sim, e eu acredito que um dia a gente vai ter um resultado feliz, se Deus quiser,

fazendo entender que o gênero tem uma importante função socializante, capaz de dar uma característica real às aulas de LP.

Uma questão que preocupa quem vai trabalhar com gêneros é a extensão do tempo investido apenas em um gênero. A indicação é que se explore o gênero por um período suficiente, isso equivale, em casos de gêneros mais complexos, a dois meses de aula. Como já assinalamos anteriormente, cremos que este tempo, infelizmente, não seja adequado à atual realidade brasileira e que precisaríamos enxugar este tempo. Neste projeto, como já explicamos, teríamos quinze aulas, as quais foram reduzidas a doze devido à paralisação da gripe A. Com isso, precisamos rever nosso cronograma a fim de conseguir chegar ao final da proposta. Porém, ainda que tenhamos diminuído o tempo do projeto, os AA sentiram diferença ao final:

- Deu pra entender bastante, porque a professora passa duas ou três matérias na semana, aqui a gente ficou umas duas semanas na mesma matéria e deu pra pegar bastante a matéria, não ficou aquela coisa perdida...

O tempo de contato com um gênero específico parece ter surtido resultado perceptível na resposta acima em que o aluno contrapõe conteúdo x aprendizagem. Outro aluno compara os ensinamentos focados na memorização e na

aprendizagem, contrapondo a disciplina de matemática ao projeto implantado na turma:

- Num mês [o projeto] tratou de um assunto, dá pra entender melhor, como o professor de matemática em uma semana ele passa cinco coisas diferentes que a gente num grava na cabeça e a resenha a gente aprendeu no decorrer, ficamos mais tempo aprendendo...

Isso é ratificado por outro aluno, inclusive atribuindo o peso de sacrifício, pela exigência e por nada aprender, à metodologia tradicional que impõe muito conteúdo e pouca aprendizagem:

- Quando a gente vê cinco matérias numa semana, a gente não aprende nada, se você perguntar no outro mês que passou, a gente não sabe, é um sacrifício...

Para a professora, esse tempo foi insuficiente, até porque, devido à paralisação da gripe A, o cronograma foi abreviado. Ela viu isso como falha:

- O ponto negativo é que foi rápido, um pouco rápido por causa do tempo, a estagiária repetia muitas coisas, faltou marcar mais o quadro, só falando, ainda mais pra adolescente, eles não gravam, tem que escrever, falar menos e escrever um pouco mais, fazer eles pensarem o que tem que fazer ao invés de falar, tem AA que são visuais, então tem que marcar no quadro; não pode correr, mesmo que não dê tempo...

Além da falta de tempo para o desenvolvimento do projeto, aqui a docente acrescenta a falha das EE de não registrarem no quadro anotações que pudessem auxiliar os AA. Provavelmente, por estarem contando com a apostila, as EE usaram pouco o quadro. O ponto que realmente afeta o projeto, por não ser referente à metodologia das EE, diz respeito a uma questão que poderia ter sido explorada no projeto e não foi:

- e também não foi citado pra eles que aquilo lá era uma crítica social ... era pra eles estarem descobrindo isso, mas eles não tem essa capacidade, eles estão no primeiro ano, mas não têm essa capacidade crítica.

Além da crítica social, mais sugestões de melhoria do projeto acompanham a resposta da professora à outra questão:

- como eu falei, pra eles estarem fazendo a resenha, o texto final, eles teriam que ter visto um texto sobre crítica social, passar novamente o vídeo pra eles, que foi só duas vezes, e eles não prestaram muita atenção e alguns faltaram, e que por traz do curta o autor quer fazer uma crítica social, que crítica será essa?

Porém, não se pode esquecer que o curta foi visto duas vezes pelos AA e foi feita a indicação do *site* em que se hospedava para que pudessem revê-lo quantas vezes fossem necessárias, inclusive para aqueles faltosos. Mas não se pode repetir infinitamente o conteúdo porque os AA faltaram ou não prestaram atenção, a fim de evitar uma crítica que a própria professora fez, um pouco acima, à estagiária: a repetição. Ora, os AA devem ser responsáveis pelos seus atos, seja por falta à aula ou falta de atenção.

Como nosso tempo era escasso, não poderíamos nos dar ao luxo de repetir o vídeo em todas as aulas. Mesmo assim, esse tempo de contato com o gênero, balizado pelo material preparado, parece ter permitido assimilar suas características básicas, a partir do que se observa no depoimento do aluno durante a entrevista:

- Aprendemos o que é resenha, que tem resumo e crítica... que pra gente fazer um texto tem que saber falar sobre o autor, fazer as críticas, colocar nossa opinião...

O mesmo se confirma na entrevista com a professora:

- ...deu pra eles perceberem o que é uma resenha, não sei se eles vão produzir, mas eles não vão esquecer, não vão esquecer tão cedo porque foi válido, um ponto favorável que eles ainda não tinham visto resenha...

Se retornarmos um pouco, veremos que a análise das resenhas dos AA indica que a maior parte delas inclui as três partes da resenha, com informações sobre a obra, síntese e avaliação (15 textos: 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 21). As exceções ficaram por conta dos AA que omitiram a avaliação, mantendo apenas as duas primeiras partes (4 textos: 1, 3, 5 e 7). Os textos 17 e 22 apresentam uma avaliação bastante discreta, por isso, ficam entre os dois extremos. Teríamos os seguintes números aproximadamente:

I. resenhas completas: 69%

II. resenhas incompletas: 19%

III. resenhas parcialmente completas: 10%.

A assimilação das características do gênero não significa que as dificuldades gramaticais e textuais não tenham emergido nas produções dos AA. Advindas de uma formação deficitária anterior, os textos apresentaram desvios de toda ordem. Na entrevista com os AA, não previmos nenhuma questão a respeito das dificuldades textuais. Apenas na entrevista com a professora, essa questão surgiu:

- eles até entenderam o que é gênero, mas o que falta pra eles é vocabulário, nunca eles iam chegar naquele vocabulário daquela resenha que estava ali, com aqueles adjetivos porque eles não tem conhecimento do vocabulário.

Outra questão que perturba a professora é a do número de AA nas turmas, manifesto na entrevista:

- e a sala é muito lotada, lotadíssima, deveria ter no máximo 30 AA, 35 no máximo, agora mais de 40... aí você não consegue se te chamam, parece que os 50 minutos voam e acabou a aula.

Os AA também percebem esse problema, quando assinalam, na entrevista, um comentário positivo sobre o projeto:

- é bastante gente né, tem as duas [EE] e as duas ao mesmo tempo dá pra atender uma aqui e outra lá e a gente chamava e dava mais atenção, quando tem só a professora, a gente chama, chama, chama e não tem atenção

Claro que essa falta de atenção não é culpa de professora relapsa, mas de um sistema que prevê atendimento às dúvidas dos AA, sem criar formas para que isso aconteça. Soma-se a isso, outro problema detectado pela professora:

- a aula [de LP] no ensino médio diminuiu, agora são três aulas,...tem que trabalhar produção de texto, fala que não é pra cobrar análise sintática, muito firme, mas se você não retorna pra traz com ele, você não tem [s.i.], você tem que retornar...[...] agora tão querendo diminuir mais, tem aula de sociologia, de filosofia, eles precisam disso, precisam, mas não sei, eles teriam que ou ter aula integral, porque eles tiram aula daqui pra por outra no lugar, eles precisam de artes, com certeza, precisam de arte, precisam de educação física, mas o tempo é curto pra todas essas disciplinas, então dar aula de português, só três aulas, quando você tem análise sintática, literatura e produção, nossa!...

No ensino médio, ocorre uma contradição: introduz-se literatura como parte do conteúdo e diminui-se a carga horária da disciplina. Isso faz com que os professores dêem mais atenção, segundo suas preferências, a determinado foco na disciplina: gramática, produção de textos ou literatura, desprestigiando as outras subáreas. No caso destes AA (que é, na verdade, bastante generalizado), a professora aponta dois outros motivos que levam a impossibilidade de cumprimento dos objetivos da disciplina. O primeiro deles é um problema fisiológico da escola brasileira, reflexo da sociedade: a falta de leitura. A respeito disso, a professora assevera:

- um dos problemas que eu falei é em relação à leitura deles, eles não são incentivados em casa, por *n* motivos, ou a família não pára em casa porque trabalha, ou o pai não tem cultura suficiente pra estar incentivando... eles não têm essa consciência pra estar procurando por eles mesmos, o que que eles querem, eles querem televisão, videogame, isso aí, tudo isso aí, acho que dificulta nosso trabalho, eles vem com a linguagem do dia-a-dia, não tem leitura.

Pode-se verificar a falta de leitura na produção de textos dos AA, nos quais se imprimem problemas que há muito deveriam ter sido superados pela leitura, como os mais simples já apontados anteriormente.

Outra dificuldade elencada pela docente aponta ainda para as condições sociais em que a escola se encontra e a política de educação do estado do Paraná para contratação de professores, o que talvez explique parte das dificuldades textuais discentes apontadas acima:

- um problema sério dos AA de periferia é que a maioria dos professores é PSS aí troca de professores.... quando o professor vem [com a turma] lá da quinta série, é um quadro de professor só, troca ideia com seu colega, o que você já deu, o que você acha que eles têm dificuldade, aí da pra ter uma ideia, agora, você não sabe nada, o histórico, é sempre o histórico, a vivência deles, o que ele tá passando, isso aí tudo prejudica seu trabalho...

Todas as questões surgidas aqui nos ajudarão a entender o quebra-cabeça que é a sala de aula de ensino médio, juntamente com as observações e intervenção, arroladas a seguir.

6.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Esta última seção intenciona amarrar alguns apontamentos permitidos a partir das análises feitas até o momento e que não foram contempladas até então. O objetivo é perceber como o trabalho com a elaboração didática afetou a compreensão e produção do gênero proposto.

Quando solicitamos aos AA que fizessem a avaliação do curta exibido, demos a eles a oportunidade de assumirem suas vozes no texto. Cinco AA, inclusive, o fizeram declaradamente, usando a expressão *Na minha opinião* (2, 8, 9, 11 e 14). Não se indica tradicionalmente que a opinião seja tão marcadamente expressa, visto que há estratégias discursivas que permitem um enfraquecimento da manifestação autoral. O ideal é que os AA conheçam as possibilidades dentro da língua e escolham que estratégias desejam utilizar, de acordo com objetivos e contexto. Coracini (1991), já citada anteriormente, discute a manifestação da subjetividade nos textos acadêmicos. A esse respeito, é bom lembrar que certos direcionamentos de redação para vestibular desvalorizam a emersão do sujeito.

Em nossa dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2000), discutimos sobre o assujeitamento do aluno por meio das redações escolares. A conclusão a que chegamos na análise de redações produzidas por AA era de que "todos os AA são autores, todos os textos têm unidade de sentido, porém essa unidade parece-me pré-determinada, fixada pela escola" (2000, p. 108). No caso atual, a resenha dá oportunidade, exige mesmo, que o aluno manifeste seu ponto de vista, na tentativa de fazer com que o aluno produza textos *para a escola*, e não *na escola*, como conjectura Geraldi (1993). Isso não quer dizer que a escola tenha deixado de impor um padrão de linguagem, além de um padrão de referências para pensar e interpretar a realidade (PÉCORA, 1992), mas que, como Possenti (1996) argumenta, há sujeitos ativos, nem totalmente livres, nem totalmente assujeitados, cuja ação dar-se-ia em um espaço encontrado pelo sujeito para manifestar-se.

Creemos que a resenha possa ser um destes espaços para o aluno, até porque a expressão "na minha opinião" não aparece em nenhum dos textos dados aos AA para análise, sendo, portanto, um aporte dos próprios autores.

Neste exercício textual, uma intenção é o desenvolvimento do autor crítico, que assuma a responsabilidade pelo seu discurso. Seria o caso, por

exemplo, de uma construção muito interessante no texto de L.M.A. (texto 10): "o texto começa com uma lavoura passa pela área urbana e acaba com um desperdício". Pode-se perceber a capacidade de síntese do aluno, que vai além dos seus colegas de sala e mesmo de alguns textos de AA universitários que têm dificuldade de sintetizar. E chamou-nos a atenção não apenas a síntese, mas o modo como textualmente foi construída. Há algo autoral aqui.

Em contraponto, há outro texto que deixa emergir a voz do autor de forma pouco agradável. No texto 4, o aluno parece querer constranger o leitor do texto, EE ou professora, lançando mão da avaliação: "eu acho que esse filme é uma merda", no qual tem que assumir o tom agressivo explicitamente. Não deixa de ser a voz intencional de um sujeito se fazendo presente.

Mas como dissemos há pouco, a minoria dos AA permitiu manifestar-se "autoramente" no texto, isto é, poucos fazem explicitamente sua avaliação ao curta, colocando-se no texto. Isto, porém, não impede que algumas construções indicadoras de avaliação, ainda que implícitas, como há em alguns textos, apareçam de forma diluída, como no texto 7, de I.K.S.: "o nome Ilha das Flores so tem nome porque de flor não tem nada", "isso não é so naquela epoca", "não so no Brasil isso mais sim no mundo". A passividade revelada pela omissão de elementos que demarquem os limites da voz do próprio autor preferida por alguns AA, provavelmente, se dê pelo intenso reforço da escola de que texto dissertativo deve ser sempre impessoal.

Na entrevista, a professora mostrou-se preocupada porque as EE não disseram aos AA que no curta apresentado havia crítica social:

- e também não foi citado pra eles que aquilo lá era uma crítica social ... era pra eles estarem descobrindo isso, mas eles não tem essa capacidade, eles estão no primeiro ano, mas não têm essa capacidade crítica.

Creemos que a preocupação da professora tenha sido justa, porém, nossa opção foi por deixar que os AA exercessem a percepção quanto ao que sentiam e pensavam sobre o vídeo. Não queríamos, de antemão, dar categorias já prontas para os AA, mas que eles pudessem buscar no conhecimento que traziam, os modos de interpretação para aquele texto. E esses modos apareceram. Alguns AA interpretaram o curta com foco na questão do desperdício de alimentos, outros

na miséria da realidade mostrada no documentário. um quadro ajuda a verificar que, de uma forma ou outra, eles demonstraram textualmente a crítica social do curta:

Texto	Crítica observada e registrada pelos AA
1	- retrata no desperdício das pessoas miséria, e o lixo
2	- realidade que acontece na “Ilha das flores”: e também não devemos chogar alimentos que podem ser aproveitados
3	- trata sobre o tomate e os seres humanos que não tem condição - pobres que ficam no lixão catando resto de legumes e verduras para sobreviver
4	- porque (s.i.) o seres humano e valoriza mais os porco
5	- mostra a realidade brasileira de pessoas que comem restos de lixos e que passam fome
6	- bom para abrir os olhos da sociedade quanto aos problemas que existe no país
7	- fala da miséria, sobre o tomate, da família, do dinheiro, restos de comida desperdiçados pelo homem - ate hoje por exemplo vemos nas ruas vemos crianças adulto muitas vezes fuçando no lixo a procura de alguma para come e vesti e não so no Brasil isso mais sim no mundo todo
8	- relata uma realidade que poucas pessoas admitem existir, a miséria e o desperdício de alimento no nosso país
9	- a realidade desse mundo ver que as pessoas de classes média não dão valor a comida, mais quem não tem dinheiro entende o valor de um tomate, de uma comida
10	- para toda a população se conscientizar de que não é bom desperdiçar alimento
11	- gostei de ver a realidade mas não gostei de ver as pessoas sofrendo de fome, ver que as pessoas são piores que animais
12	- pode dar uma ideia de reflexão sobre as coisas
13	- está preocupado com a situação do Brasil, este curta usa falta de condições financeiras
14	- um lugar que só existe sujeira, miséria e pobreza... - mostra a realidade de desperdício de alimentos que poderiam ser evitados
15	- mostra a realidade do Brasil - bom para mostrar a realidade da sociedade
16	- alimentos bons para os porcos e o que não serviam para os porcos eles dão para as pessoas que precisa
17	- mostra a realidade muito triste e da pena dessas pessoas, esse curta mostra quanto devemos dar valor a nossas coisas
18	mostra sobre a questão social miserável, a realidade de vida de pessoas que comem o que se julga adequado a alimentação dos porcos
19	- mostrar as pessoas a realidade e acordar a sociedade para os problemas
20	- só tem nome bonito e vi muita mizéria e pobreza até os porcos comiam melhor que os seres humanos
21	- Pessoas pobres que na escala de prioridade são piores que os porcos
22	- Um curta feito unicamente para mostrar a pobreza

Quadro 7 – Crítica observada e registrada pelos alunos. Elaboração do autor.

Se a crítica é um elemento essencial na resenha, os alunos demonstraram tê-lo percebido e utilizado:

- Aprendemos o que é resenha, que tem resumo e crítica... que pra gente fazer um texto tem que saber falar sobre o autor, fazer as críticas, colocar nossa opinião...

Ao mesmo tempo em que esse ponto positivo aparece nos textos, manifestam-se outras dificuldades textuais, acúmulo de história de mal sucedidas aulas de Língua Portuguesa.

Os textos produzidos permitem verificar problemas de várias ordens. Além do vocabulário, os AA apresentaram dificuldade com coesão textual, como mostra o excerto de observação do 4º encontro:

- a estagiária disse que os AA não entenderam os elementos de coesão, eles demonstraram dificuldade nos elementos de coesão [acho que ainda não viram coesão textual, embora a prof. regente tenha me falado que eles tinham dificuldade, mas que, pelo programa, já haviam visto coesão textual,

também houve problemas quanto à identificação dos adjetivos e substantivos, como mostra a observação do 2º encontro, já comentada em seção anterior:

- [explicar mais detidamente sobre a descrição: adjetivos e substantivos na resenha, pois eles tiveram dificuldade na identificação dessas classes gramaticais].

Outros exemplos emergem, como os citados abaixo, ainda que tenhamos ignorado casos de variação linguística, troca de letras, uso incorreto de pronomes, porque foram casos mais isolados, não configurando dificuldade coletiva:

a) concordância e regência:

- seus filme, As pessoas compra, (A.L.),
- para fazer o almoço a sua família (E.S.),
- coisas orgânica (F.S.),
- as crianças está pegando (L.M.C.),
- A ilha das flores fica em porto alegre e nelas existem (E.S.),
- La o tomate não usado ao porco (F.L.),
- Esse curta metragem é tão boa (R.R.F.).

b) acentuação:

- varios premios (F.L.),
- Jorge Furtado e o diretor do filme (I.K.S.).

c) ortografia:

- clase (F.L.),
- O tomate colhetado pelo lixeiro que levaram o lixo que contia o tomate (H.D.),
- aduto (I.K.S.),
- serto agreçao (I.J.S.S.),
- mizeria (L.B.),
- exelente (R.F.S).

d) uso incorreto de letras maiúsculas:

- porto alegre, urso de Ouro (E.S.),
- urso de ouro (I.J.S.S.),
- que fica na ILHA DAS FLORES (F.L.),
- isabella (R.R.F.),
- O curta da Origem do tomate (L,M.).

e) repetição (em destaque):

- Este filme fala sobre o **tomate**, desde sua plantação até o seu consumo. E quem planta esse **tomate** e o Sr. Suzuki, ele vendo esses **tomates** para ter lucro, que o lucro da Dona Anete ela compra o **tomate** porco refeição da família e os **tomates** que ela julga não proprio para a alimentação da familia vai para o lixão que fica na ILHA DAS FLORES (F.L.),
La o **tomate** não usado ao porco junto com outro alimento e o **tomate** e o tomate e o outro alimento que os porcos não comem, aí sim vão para o seres humano de classe Baixa (Baixa renda) (F.L.),
- Esse curta **e muito bom/** O elenco deste curta **e muito bom/** por que **e muito bom** (M.H.B.C.),
- **Jorge Furtado** é o diretor do curta Ilha das Flores **Jorge Furtado** ganhou vários prêmios (D.J.),
- La o **tomate** não usado ao **porco** junto com outro **alimento** e o **tomate** e o **tomate** e o outro **alimento** que os **porcos** não comem (F.L.),
- ... Dona Anete, foi **utilizado** foi **útil** para os porcos (F.S.).

f) dificuldade no uso de operadores argumentativos:

- ... **onde** os porco se alimenta melhor que a humanidade mais pobre, **onde** também falava das pessoas mais ricas, **onde** o resto de comidas estragadas por eles [aqui há repetição também] (I.K.S.),

- Pessoas pobres que na escala de prioridade são piores que os porcos. **Mas** o autor fez muito para mostrar a pobreza, **pois** se ele quisesse mostrar a pobreza do Brasil bastaria colocar uma câmera na calçada de sua casa. (V.F.).

g) pontuação:

- ... mercados, dona Anete vendia perfume para ter dinheiro para comprar tomate e carne de porco para fazer o almoço a sua família ela estava fazendo o molho até que acho um tomate podre e jogou no lixo alguma parte desse tomate dava pra aproveitar depois foi para o caminhão o lixeiro levou para ilha das flores tinha bastante lixo e não tem flores na ilha tinha terrenos com porcos algumas casas de madeira de pessoas muito pobres. (E.S.),

- Tudo começa com uma plantação de tomate com um dono, senhor Suzuki, esse mesmo dono vende seus tomates a um supermercado que o revende a uma dona de casa onde julga o tomate impróprio para sua família que o manda para o lixo, esse mesmo lixo vai para a chamada Ilha das Flores onde se encontra ou se depara com porcos que também rejeitam os alimentos, os mesmos sobram para as pessoas com indicadores sem direito, essas pessoas ficam horas na fila para poder comer provas de histórias e tomates rejeitados e muito mais lixo (L.B.B.).

h) coerência:

- E o Jorge Furtado como um bom diretor é um cara que faz os curtos, sabendo que não vai ser errado o lances também é bom (R.R.F.),

- O senhor Suzuki tem uma chácara e tinha plantação de tomate e ele vendeu 6 mil kilos de tomate por ano aos mercados, dona Anete vendia perfume para ter dinheiro para comprar tomate e carne de porco para fazer o almoço a sua família ela estava fazendo o molho até que acho um tomate podre e jogou no lixo alguma parte desse tomate dava pra aproveitar depois foi para o caminhão o lixeiro levou para ilha das flores tinha bastante lixo e não tem flores na ilha tinha terrenos com porcos algumas casas de madeira de pessoas muito pobres. (E.S.),

- já ganhou varios premios como cidade dos homens (Cidade dos Homens é um filme e não um prêmio) (F.L.).

Em um percurso normal de aulas, esses desvios deveriam ser paulatinamente discutidos com os alunos, a fim de alçá-los a um nível textual melhor. Como vários problemas são coletivos, seria mais fácil uma ação corretiva. Porém, como o foco do projeto não era esse, nem haveria tempo se desejássemos fazê-lo, os desvios só foram apontados na correção individual do texto.

No quarto encontro, as EE solicitaram aos AA, como tarefa, que fizessem uma pesquisa sobre Jorge Furtado, o autor do curta com o qual iríamos trabalhar, para a aula seguinte. Como poucos AA trouxeram a pesquisa feita, uma estagiária passou esses dados no quadro. No final do sexto encontro, fizemos a seguinte anotação:

- se a apostila tivesse já a biografia do Jorge Furtado, os AA teriam mais dados para a resenha, porque poucos deles fizeram a pesquisa, não sei o que seria melhor.

Porém, em reflexão posterior, chegamos à conclusão de que se isso era tarefa dos AA. Talvez dar o trabalho já pronto, passando os dados no quadro, não fosse a melhor ação, penalizando os AA que fizeram o trabalho e reforçando negativamente o comportamento daqueles que se abstiveram da tarefa. Isso aconteceria, mesmo que inconscientemente, se nós tivéssemos passado novamente o vídeo, por exemplo.

Os textos permitem verificar que nem todos os AA se dispuseram a executar a tarefa pedida, quando simplesmente repetiram as informações dispostas pelas EE aos AA, porém, outros demonstraram tais tarefas. Alguns, dentre estes, textualizaram isso preenchendo os dados do autor com informações diferentes das dadas:

- Jorge Furtado, parcialmente autoridade cursou medicina, psicologia, jornalismo e artes plásticas, foi reporter, editor, apresentador, roteirista e produtor. (texto 10)
- Jorge Furtado parcialmente autode data cursou medicina, psicologia, jornalismo e artes plásticas com o filme "ilha das flores" ganhou o prêmio "uso de ouro" na Alemanha, foi repórter, escritor, apresentador e roteirista. (texto 19),

outros, com elementos novos para a ficha técnica:

- O filme Ilha das Flores foi produzido por Mônica Schmidt, Guerra Assis Brasil e Nora Gulart. (texto 5)
- Jorge Furtado e o diretor do filme Monica Schmidt, Giba Assis e Nora Gibart são os produtores do filme possui publicação no site youtube.com.br. (texto 7)
- No elenco Ciça Reck Ziezel (Dona Anete), Julio Barth, Paulo José (voz narrativa), filmado em Porto Alegre. (texto 11).

Embora algumas dessas informações sejam semelhantes e possa ter havido cópia entre os AA ou compartilhamento das pesquisas, o que deve ser levado em consideração aqui é a capacidade de autonomia dos AA.

Um problema que aflige qualquer professor, indiscriminadamente, é a da indisciplina em sala de aula, como as registradas abaixo: 3° encontro:

- organização da turma pelas EE [10 min para começar a aula, muita indisciplina]
- a retomada deveria ser do texto 5 e não a partir das críticas infelizes, como foi feito, sem retomada
- pela indisciplina, não houve acolhida

Apesar de ter havido um controle bastante intenso do processo, a perspectiva de que houvesse indisciplina nas aulas era pouca, por termos programado muitas atividades, de modo a não deixar os alunos inativos. Mesmo assim, houve muita indisciplina, a tal ponto de a professora regente intervir, tentando contê-la: 3° encontro:

- a prof. regente está circulando na sala para tentar conter a indisciplina,

chegando até mesmo, em outra aula, a expulsar aluno da sala, como observado a seguir:

6° encontro:

- muita indisciplina logo no início da aula, por ser aula após o intervalo
- a professora regente tomou a palavra e chamou a atenção dos AA e pôs um aluno para fora pela indisciplina.

Uma das causas prováveis para a indisciplina é o número de alunos por turma, apontado, na entrevista, tanto pela professora:

- e a sala é muito lotada, lotadíssima, deveria ter no máximo 30 AA, 35 no máximo, agora mais de 40... aí você não consegue se te chamam, parece que os 50 minutos voam e acabou a aula,

como pelos AA, que sofrem também, além da indisciplina, por falta de um acompanhamento mais próximo para a solução de dúvidas:

- é bastante gente né, tem as duas [EE] e as duas ao mesmo tempo dá pra atender uma aqui e outra lá e a gente chamava e dava mais atenção,

quando tem só a professora, a gente chama, chama, chama e não tem atenção

Como já dissemos inicialmente, não esperávamos encontrar uma sala quieta, porque era populosa e por se tratar de adolescentes. Mas esperávamos mais colaboração da parte discente. Isso nos levou a refletir se o problema estava na idealização ou superestimação dos alunos. Tínhamos um projeto que poderia auxiliá-los nas aulas de LP e outras disciplinas, preparamos aulas e apostilas seriamente e, por isso, imaginávamos alunos ideais para concretizar nosso projeto. Tínhamos alunos reais.

Mesmo com duas EE, o pesquisador e a professora regente, ainda houve várias ocorrências deste tipo. Isso mina a expectativa de qualquer professor, que vê seu planejamento de aula ruir por água abaixo. Mesmo como pesquisador observador, não nos contivemos e chamamos a atenção dos alunos:

5° encontro:

- [precisei intervir e chamar a atenção dos AA]
- a maioria da turma não se movimenta para escrever o esboço da resenha pedido

E quando nos contivemos, a expressão não demonstrava isso:

6° encontro:

- [muita indisciplina, a minha expressão é de total reprovação, embora eu sempre tente ficar invisível]

Se por um lado, lamentamos que nossa clientela ali não era a ideal, por outro lado, depois, alegramo-nos porque tínhamos, então, uma clientela real, que permitiria perceber a real extensão de nossa proposta. As dificuldades textuais e gramaticais manifestas nos textos não são diferentes das dificuldades encontradas em alunos de outras escolas, e mesmo da universidade.

A entrevista permitiu sondar como os alunos e professora foram afetados pela elaboração didática do gênero proposto. A professora demonstrou satisfação e acenou com mudanças em suas futuras aulas por ter percebido as vantagens em se trabalhar com gêneros na prática, uma vez que já conhecia, em teoria, tal proposta.

Os alunos também demonstraram assimilação das marcas de resenha em seus textos, objetivo da proposta, tanto textualmente - na produção de textos - quanto discursivamente - na entrevista.

Todos esses fatores atuaram juntamente para o resultado final do trabalho docente. A proposta do trabalho com gêneros permitiu ligar a realidade da sala de aula, por vezes, muito hermética, à realidade extramuros. A triangulação possibilitou ver e relacionar as peças para montar esse grande quebra-cabeça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser inteiro custa caro. Endividei-me por não me dividir.
Carpinejar

A decisão de trabalhar com gêneros do discurso no doutorado trouxe-nos boas surpresas. A princípio, a dificuldade era encontrar um filão ainda não explorado ou pouco explorado no meio do turbilhão de pesquisas sobre gêneros textuais ou discursivos em que nos encontramos. Outra dificuldade que se somou à primeira após a decisão pelo trabalho com resenhas foi pensar no trabalho didático e finalmente ter um *corpus* para a análise. O medo de uma possível epidemia de gripe A também atrapalhou nossos planos, fazendo com que o desenvolvimento das aulas tivesse que ser revisto e abreviado às pressas. A construção deste *corpus*, como não poderia ser diferente, igualmente apresentou seus percalços. Por fim, não poderia, em um trabalho de LA, deixar de mencionar a dificuldade de enfrentar um doutorado trabalhando. De certa forma, isso nos identifica com a maioria dos professores em exercício, dos quais queríamos nos aproximar por ser esta uma pesquisa voltada para a sala de aula.

Sempre defendemos que a grande novidade do trabalho acadêmico é maior para o pesquisador do que para a área em que está inserido. A descoberta das novidades é sempre mais extasiante para ele que para seus pares; é muito mais íntima, talvez pelo grau de proximidade entre "criador e criatura" em que ambos têm que conviver no tempo e espaço da pesquisa.

O objetivo inicial deste trabalho era construir uma elaboração didática que pudesse, ao ser efetivada, responder à pergunta de pesquisa: como ocorreria a apropriação do gênero discursivo resenha por alunos do ensino médio? Assim, o objeto da resenha deveria ser algo que permitisse concluir o objetivo específico de levar o aluno não apenas a conhecer esse gênero discursivo como leitor mais capaz, mas que pudesse apropriar-se dele também como produtor mais competente. Para tanto, a escolha foi por um curta-metragem antigo, mas muito bom.

O material didático para a intervenção a fim de dar conta do objetivo acima foi cuidadosamente selecionado, preparado, pensado. Textos voltados para os alunos, atividades voltadas para a apropriação da resenha. No entanto, percebemos que algumas modificações, se implementadas, podem levar a um resultado melhor no final do trabalho (o que não significa que se possa aplicar uma mesma elaboração didática a todas as realidades escolares), como indica a análise da intervenção.

O ponto de partida do trabalho foi o de que os gêneros podem ser um caminho de muito sucesso nas aulas de língua portuguesa, porque ampliariam o repertório dos alunos, dando-lhes oportunidade de ler, analisar e produzir textos que realmente existem fora da escola, num movimento que evoca Bakhtin: "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Neste âmbito, a resenha é um gênero que propicia ao aluno o contato com vários bens culturais que circulam na sociedade e que precisam de um olhar crítico sobre eles. Isso permite não só uma seleção melhor no momento da escolha e consumo de tais bens, mas também permite exercitar a criticidade, que raramente tem encontrado espaço na escola. Essa criticidade, se falamos em produção de resenha, requer que o aluno reflita e argumente, não apenas emitindo uma opinião desmesurada. Essa postura discente é bem difícil de ser encontrada nas salas de aula atuais; nota-se pouca criticidade, o que requereria mais investimento de atividades na elaboração didática.

Dessa forma, cremos que o objetivo de permitir uma leitura mais profunda de resenha de filmes e livros, um dos gêneros que circulam na realidade dos alunos, foi alcançado. Durante a primeira análise dos textos, feita na leitura, os alunos conseguiram apontar as características básicas da resenha, porque assimilaram sua estrutura. A assimilação estendeu-se à segunda parte deste objetivo, que era a apropriação do gênero em foco como produtor mais competente. Diferenças à parte, o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas linguístico-enunciativas manifestadas nas produções discentes evidenciam que houve a apropriação também como escritor mais competente.

O vídeo *Ilha das Flores* escolhido para a proposta foi muito apropriado ao trabalho desenvolvido. Desconhecido dos alunos - tanto por ser um

curta quanto por não ser recente, nem estar na *mass midia* - o filme permitiu o contato com a realidade muito próxima ou ainda mais difícil do que a vivida pela maioria dos alunos. Possivelmente, o filme, por ser crítico e estar contextualizado com a realidade discente, tenha alavancado a emergência dos sujeitos críticos. Tema como o desperdício, secundário no filme, todavia também de cunho crítico, esteve à frente, em vários textos dos alunos, da crítica social sobre a miséria imposta pelo vídeo. O que parece ser um tema desfocado, a nosso ver, é a manifestação do olhar do outro, portanto, singular. Os olhares e opiniões diferentes devem ser respeitados.

O sucesso da escolha de um curta reafirma a posição do pesquisador de que o curta-metragem é muitas vezes melhor ferramenta para a sala de aula do que os longas-metragens e se apresenta como ótimo instrumento do exercício da criticidade, visto ser mais pontual e econômico (no sentido de poucos e delimitados temas) do que o longa-metragem.

A produção de uma resenha também requer um olhar mais abrangente e perceptivo. No caso da nossa pesquisa, o trabalho foi feito com filme, texto também não-verbal. Mas é possível resenhar outros tipos de textos que envolvam nuances particulares, o que requer pesquisa, discussão e tomada de posição, como o exige também o trabalho com filmes, gênero bastante complexo por envolver extensa rede de elementos semióticos. Dentre as resenhas lidas durante o processo, houve uma de um livro e outra de um *show*, mas poderíamos ter utilizado resenha de HQ, de charges, de exposição de arte, de programa de TV, dentre outras tantas possibilidades que a realidade nos desafia a levar para dentro da escola.

O trabalho com gêneros em sala de aula, no viés explicitado pelas OCEM, a respeito das vantagens de substituir o ensino tradicional pela perspectiva dos gêneros, de certa forma, tende a permitir um novo paradigma no ensino de língua portuguesa, não definitivo, mas que subsume várias teorias linguísticas anteriores, como a textual, a pragmática, a discursiva entre outras. Normalmente, o que acontece quando da "descoberta" de um novo modo de olhar a língua é o esquecimento ou desmerecimento de teorias anteriores, vistas a partir de então como ultrapassadas. Com o gênero, a intenção é conseguir incorporar o máximo de instrumental cognitivo sobre a língua a fim de permitir um olhar mais completo. Tal complexidade exige do professor capacidade de pesquisa e análise linguística, o que pode tornar o gênero um desconhecido amedrontador.

Uma dificuldade percebida durante a trajetória de aplicação da elaboração didática foi a escassez do tempo. Como tivemos que abreviar nosso cronograma, atividades linguísticas, retomadas que seriam necessárias, mais participação discente com discussão e pesquisa tiveram que ser abreviadas. É preciso pensar com bastante cuidado na aplicação de uma proposta como a dos gêneros, que requer um tempo maior, em situações como a de estágio, por exemplo, na qual os alunos têm um tempo limitado e exíguo para implantação de um projeto de estágio, em que, nos últimos tempos, prioriza-se o gênero textual ou discursivo. Se em nosso caso, tínhamos um doutorando e duas estagiárias e mesmo assim tivemos dificuldade em driblar o tempo, em situação de estágio, cremos, a dificuldade tende a ser mais profunda.

O desafio de levar os gêneros para a sala de aula conseguiu atingir a professora regente que acompanhou atenta e participativamente as aulas do projeto, percebendo a construção de uma nova possibilidade de trabalho com a língua portuguesa. Como já havia ouvido falar muito de gêneros em cursos e palestras, sem ter exemplos na prática de como isso se aplicaria, ela ficou bastante satisfeita com o projeto, dizendo que a partir dali tentaria levar a proposta para seu cotidiano escolar.

Como observador, percebemos que os alunos não teriam muitas dificuldades na apreensão do gênero resenha, mas apresentam hiatos na formação linguística, como por exemplo, não distinguir classes gramaticais, não saber construir argumentação, conteúdos já vistos no currículo da série em questão. Neste sentido, faltaram mais atividades que pudessem resgatar ou acrescentar um conhecimento necessário ao gênero em questão, e que foi pouco trabalhado durante a elaboração didática. Isso se deu por crermos que eles teriam conhecimento mais sedimentado sobre isso e por nosso tempo estar bastante comprometido devido à gripe A. Cremos que a maior dificuldade com o trabalho se dá neste âmbito, o do conhecimento linguístico, tanto para os alunos quanto para os professores que, como disse acima, necessitam ser mais bem preparados para o trabalho com gêneros.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2006.

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALTMANN, E. *Recepções da crítica cinematográfica*. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14272.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, A. D. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA - ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru: EDUSC, 2002. p.141-158.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. São Paulo: Forense-Universitária, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, J. P. *Receita*. São Paulo: FTD, 2003.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006b. *Ciência hoje para crianças*. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/blogue-do-rex/>>. Acesso em: 23 jun. 2008.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. ROJO, R. (Org.). São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2010/GuiaDoVestibulando/book volume 01 internet.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

BRITTO, L. P. L. *A sobra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, J. *O Processo da Educação*. São Paulo: Nacional, 1968.

CAGLIARI, L. C. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 1999.

CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, 2008.

CARNEIRO, A. D. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 1993.

CARRIÈRE, J.-C. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARROL, N. Ficção, não ficção e o cinema de asserção pressuposta: uma análise conceitual. In: RAMOS, F. P. (Org.). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: SENAC, 2004. v.II. p. 70-104.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; DESIREE, M.R. *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COLAÇO, M. R. **Outra margem**. Disponível em: <<http://compingadesangue.weblog.com.pt/arquivo/117752.html>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

CONSOLARO, H. **Jornalismo e Literatura**: dois irmãos que se rejeitam. Disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/iornalitera>>. Acesso em: 09 fev. 2009.

CORTELA, L. S. *O século XXI e a formação de professores*. Anotações de palestra. Londrina: Cine-Teatro Ouro Verde, 07/04/2009.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COUTINHO, A. *Da crítica e da nova crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Disponível em:

<http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução do pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Lição de método: Bakhtin e a Poesia. In: Revista Cult. CULT, São Paulo, v. 73, p. 22 - 24, 30/set. 2003.

_____. ; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FURTADO, J. *Um astronauta no Chipre*. Porto Alegre: Artes Ofícios, 1992.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ . (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

_____. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

GIMENEZ, T. A relevância social dos estudos da linguagem. In: FARACO, C. A. et al. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo/ Ponta Grossa: Parábola/UEPG, 2007.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teoria linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo/ Ponta Grossa: Parábola/UEPG, 2007.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Sagres, 1989. Coletânea Curta os Gaúchos. 13 min. 35mm.

JESUS, R. M. V. de. **Ilha das Flores**: o documentarista em primeiro plano. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/ilha-das-flores-rosane-meira-vieira-de-jesus.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2009.

KHUN, T. S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/la_sociedade.htm>. Acesso em: 30 maio 2008.

LEVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LUDWIG, A. C. W. *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MAFFEZZOLLI, E. C. F.; BOEHS, C. G. E.. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista FAE**, Curitiba, v.11, n.1, p. 95-110, jan./jun. 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

Marketing & Comunicação para Pequenas Empresas. Disponível em: <<http://www.novateceditora.com.br/livros/markcom/>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

MATÊNCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 93-105.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro, março. 2003.

_____. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas/Scripta/Scripta11/Conteudo/N11 Part e01 art08.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2008.

MATTOS, P. L. C. L. Resenha crítica de livro: Psicologia, Organização e Trabalho no Brasil. **Revista ADM**, São Paulo, v. 39, n. 2, p.196-197. abr/maio/jun 2004.

MEDEIROS, N. C. C. de. Alguns aspectos da metadiscursividade na resenha. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas/Scripta/Scripta11/Conteudo/N11 Part e01 art09.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2008.

MELO, J. M. de. *Jornalismo opinativo*. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; DESIREE, M. R. *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116.

NAGAMINI, E. Literatura infantil e cinema: estratégias de leitura na sala de aula. In: SPARANO, M.; IÓRIO, P. L. DI; LOMBARDI, R. S. (Org.). *A formação do professor de língua(s): interação entre o saber e o fazer*. São Paulo: Andross, 2006. p. 97-124.

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

NEVES, M. H. M. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

NICHOLS, B. A voz do documentário. In: RAMOS, F. P. (Org.). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: SENAC, 2004. v.II. p. 47-67.

NOVAES, A. M. P. As muitas vozes de uma resenha crítica: por uma concepção interativo-dialógica da linguagem. Disponível em : <http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/077/ANA_NOVAES.pdf>. Acesso em: 21 set. 09.

OLIVEIRA, A. C; TEIXEIRA, L. (Org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

OLIVEIRA, G. M. de. A "virada político-linguística" e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: FARACO, C. A. et al. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo/ Ponta Grossa: Parábola/UEPG, 2007.

PANTOJA, L. F. F.; SILVA, F. H. S. Engenharia didática: articulando um referencial metodológico para o ensino de matemática na EJA. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao Cientifica/Trabalhos/CC63265869253T.doc](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Trabalhos/CC63265869253T.doc)>. Acesso em: 22 ago. 2009.

PÉCORA, A. (1992). *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: MartinsFontes.
PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

PERFEITO, A. M. Análise linguística e construção de sentidos. In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. V. de. (Org.). *Leitura e produção de sentidos: nas fronteiras da linguagem*. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

PIETRI, E. de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, S. O sujeito fora do arquivo. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996.

RAMOS, F. P. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem-intensa. In: _____. (Org.). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: SENAC, 2004. v.II. p.159-226.

ROBIN, R. *História e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Revista Nova Escola: Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/120_mar99/html/comcerteza port.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/120_mar99/html/comcerteza_port.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2008.

RODRIGUES, F. L. F. *A (in)constituição do sujeito pela escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2000.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

_____. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e gêneros textuais: questões teóricas e práticas. In:_____. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTAELLA, L.; NÓTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Educação: senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, E. T. da. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA NETO, S. da. *Capítulos da História da Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova presença, 1986.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas/Scripta/Scripta11/Conteudo/N11 Part e01 art09.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Ed.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, L. M.; CARVALHO, S. W. *Compreensão e produção de textos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, S. J. e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.

STAN, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. A relevância social dos estudos linguísticos e ensino de língua. In: FARACO, C. A. et al. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo/ Ponta Grossa: Parábola/UEPG, 2007.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

VARGAS NETTO, J. G. Como fazer cabeças e influenciar pessoas. **Revista Atenção!** São Paulo, ano 2, n. 4, p. 68-69, mar.1996.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Ed. da PUC, 2002. p. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXOS

ANEXO – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende

1º A matutino

a) *Vocês acharam que o trabalho da forma como foi feita é legal? Por quê?*

- Eu senti na hora da produção do texto, quando a gente vai produzir um texto já sabe o que vai ter no texto, pontuação, o que você tem que falar quando você vai fazer um resumo de um pequeno filme quando as outras professoras pedirem...
- Cada texto é um diferente do outro e tem que saber o que tá certo ...

b) *Vocês sentiram alguma diferença no jeito de ensinar?*

- Foi diferente por usar esses materiais e foi igual no jeito da explicação dos conteúdos...
- Deu pra entender bastante, porque a professora passa duas ou três matérias na semana, aqui a gente ficou umas duas semanas na mesma matéria e deu pra pegar bastante a matéria, não ficou aquela coisa perdida...
- Quando a gente vê cinco matérias numa semana, a gente não aprende nada, se você perguntar no outro mês que passou, a gente não sabe, é um sacrifício...
- Agora resenha a gente aprendeu e sabe de cor e a gente vai levar pra vida inteira...

c) *Vocês acham que é igual, melhor ou pior do que a forma tradicional de ensino?*

- Eu acho que é melhor porque fica mais fácil entender o que a professora tá explicando...
- É melhor porque você faz vários textos e você vai aprender cada um dos tipos, tem vários tipos e a gente vai aprender sobre todos...
- É diferente também porque é uma coisa,... a forma de explicação do conteúdo é uma forma gostosa de aprender, porque a gente gosta de aprender, isso também influenciou um pouco...
- Eu achei bom...

d) *Vocês aprenderam alguma coisa? O quê?*

- Aprendemos o que é resenha, que tem resumo e crítica... que pra gente fazer um texto tem que saber falar sobre o autor, fazer as críticas, colocar nossa opinião...

- É porque a gente trabalhou muito com opinião nossa o que a gente acha... como naquela parte lá do Garfield, que tem que dar opinião, dar estrelinhas...

e) O que vocês aprenderam sobre resenha?

- Acho que nós já respondemos isso, né...

f) Gostariam de fazer outros comentários?

- Foi legal, porque não é como aula de português, não é a mesma professora, não é o mesmo conteúdo...

- A professora de português num mês trata de vários assuntos...

- Num mês [o projeto] tratou de um assunto, dá pra entender melhor, como o professor de matemática em uma semana ele passa cinco coisas diferentes que a gente num grava na cabeça e a resenha a gente aprendeu no decorrer, ficamos mais tempo aprendendo...

- Assim também é bastante gente né, tem as duas [estagiárias] e as duas ao mesmo tempo dá pra atender uma aqui e outra lá e a gente chamava e dava mais atenção, quando tem só a professora, a gente chama, chama, chama e não tem atenção....

- Eu gostei, queria que tivesse mais...

g) Vocês pretendem prestar vestibular? Para quais cursos?

- Pra Direito...

- Eu quero ser pediatra...

- Médica...

- Não tenho certeza, mas alguma coisa na área de comunicação, telejornalismo, alguma coisa assim...

- Eu quero fazer alguma coisa na área de informática ou educação física...

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Na entrevista com a professora, as questões já citadas anteriormente, são retomadas. Nem todas foram respondidas, porque o pesquisador percebeu que já haviam sido discutidas em outra questão, evitando, portanto, a redundância.

a) Professora, você já conhecia o trabalho com gêneros em sala de aula?

- Já, em todos os cursos que fazemos todo ano, como teve agora o Itinerante, é trabalhado em cima dos gêneros né, o que eles passam pra gente, o material didático que eles têm pronto, que o governo federal adotou, é em cima disso, o do Cereja né, e os livros didáticos também, são os que passam por avaliação e todos estão enfocando os gêneros e a gente percebeu que só a gramática em si é alguma coisa muito mecânica né, ultrapassada... é difícil porque daí a gente tem que puxar a teoria e colocar na cabeça dele, não é assim um ano...

- como eu estava dizendo pra Érika, isso tinha que vir lá de baixo, lá do primeiro ano do fundamental as professoras trabalhando assim, porque daí eles estariam no ensino de quinta à oitava, totalmente de cabeça aberta, sabendo o que é um substantivo, um adjetivo, mas a gente ta conseguindo viu, eles já estão assim... a gente parou de passar só a gramática, a gente ta trabalhando junto com o texto, talvez não seja a maneira [s.i.] ...

- esses cursos de capacitação servem pra isso, pra gente ta vendo o que tem de novo, o que o pessoal ta estudando, porque a gente ta vendo que não tem resultados do jeito que está...

- um dos problemas que eu falei é em relação à leitura deles, eles não são incentivados em casa, por n motivos, ou a família não pára em casa porque trabalha, ou o pai não tem cultura suficiente pra estar incentivando... eles não têm essa consciência pra estar procurando por eles mesmos, o que que eles querem, eles querem televisão, videogame, isso aí, tudo isso aí, acho que dificulta nosso trabalho, eles vem com a linguagem do dia-a-dia, não tem leitura, porque eles até entenderam o que é gênero, mas o que falta pra eles é vocabulário, nunca eles iam chegar naquele vocabulário daquela resenha que estava ali, com aqueles adjetivos porque eles não tem conhecimento do vocabulário, ...

- e também não foi citado pra eles que aquilo lá era uma crítica social ... era pra eles estarem descobrindo isso, mas eles não tem essa capacidade, eles estão no primeiro ano, mas não tem essa capacidade crítica, então falta ser desenvolvido

isso, falta leitura, principalmente a leitura, um projeto de leitura acho que seria uma [s.i.] eles estarem primeiro, lendo e colocando a opinião deles no papel do que criar outro gênero, tem que desenvolver o espírito crítico deles, a leitura, a compreensão do texto pra depois estar passando pra eles fazerem uma atividade que eles vão ficar perdidos, porque eles não tem a base, ... eu não sei por onde começo, não é assim, eles estavam bem perdidos, até queriam fazer, eu até achei que eles participaram bem pela falta de, sei lá,.. pela idade deles, por ser uma coisa nova, porque quando a gente pede aqui, a gente nunca pede uma resenha crítica, a gente pede um resumo, um resumo e dê sua opinião, porque primeiro eles estão no primeiro ano né, na oitava série a gente trabalha com texto dissertativo, dissertação, pra desenvolver primeiro os argumentos para depois eles estarem tentando ir ver além do texto, o que a crítica quis com isso, acho que é um período que eles tem que passar durante o ensino médio inteiro né, não começa assim saindo da oitava série...

Pesq.- Você acha que talvez não devesse ser trabalhado no primeiro, mas no segundo ou terceiro ano?

- Acho que sim, no terceiro ano, foi interessante o projeto, mas no primeiro trabalhar leitura e os argumentos, o livro pede muito a argumentação deles, primeiro o que é um artigo de opinião, primeiro o que ele pensa, pra depois ele estar vendo o que o outro pensa pra ele estar produzindo um texto, uma resenha, acho que isso falta um pouco pra eles...

- por um ponto, foi válido, porque eles viram como se processam os elementos de coesão, os adjetivos, eles conseguiram reter isso, agora fazer uma resenha de um outro filme não sei se eles conseguiriam fazer, acho que é um pouco de imaturidade pra essa idade...

- eles tão saindo da oitava série, tão perdidos ainda...depende também dos alunos, se for num outro colégio de um nível diferente, pode até ser aplicado até na oitava série, depende do histórico, do meio onde ele vive...

b) A intenção é apresentar um gênero, no caso resenha, de uma forma ou por uma metodologia diferente. Você acredita que a proposta seja eficiente, que consegue cumprir sua função?

(cancelei esta questão, por ter sido respondida antes)

c) Que falhas você observou nas aulas?

- O ponto negativo é que foi rápido, um pouco rápido por causa do tempo, a Érika repetia muitas coisas, faltou marcar mais o quadro, só falando, ainda mais pra adolescente, eles não gravam, tem que escrever, falar menos e escrever um pouco mais, fazer eles pensarem o que tem que fazer ao invés de falar, tem alunos que são visuais, então tem que marcar no quadro; não pode correr, mesmo que não dê tempo,

- como eu falei, pra eles estarem fazendo a resenha, o texto final, eles teriam que ter visto um texto sobre crítica social, passar novamente o vídeo pra eles, que foi só duas vezes, e eles não prestaram muita atenção e alguns faltaram, e que por traz do curta o autor quer fazer uma crítica social, que crítica será essa? porque não foi falado né...eles não pensam se vocês querem algo além do texto, é ser mediador mesmo, tem que mediar o que você quer, ele sozinho não vai descobrir, eles já não querem né, não sei se é querer a palavra, não tem a consciência né, querem tudo pronto, então a gente tem que estar induzindo, tem que ser mediador, não falar, mas fazer com que ele fale, acho que faltou um pouquinho isso...

- agora o restante, de organização, textos bem preparados, vídeo, estava ótimo, eu gostei, deu pra eles perceberem o que é uma resenha, não sei se eles vão produzir, mas eles não vão esquecer, não vão esquecer tão cedo porque foi válido, um ponto favorável que eles ainda não tinham visto resenha...

- um problema sério dos alunos de periferia é que a maioria dos professores é PSS aí troca de professores.... quando o professor vem [com a turma] lá da quinta série, é um quadro de professor só, troca ideia com seu colega, o que você já deu, o que você acha que eles tem dificuldade, aí da pra ter uma ideia, agora, você não sabe nada, o histórico, é sempre o histórico, a vivência deles, o que ele tá passando, isso aí tudo prejudica seu trabalho...

- nossa equipe pedagógica é muito boa, só que ela está sozinha pra dar conta de várias coisas...

- a aula [de LP] no ensino médio diminuiu, agora são três aulas,...tem que trabalhar produção de texto, fala que não é pra cobrar análise sintática, muito firme, mas se você não retorna pra traz com ele, você não tem [s.i.], você tem que retornar... você não vai dar exercícios isolados, eles tem que saber o que é um adjetivo, sujeito, predicado, então o tempo é curto, isso aí prejudica o nosso trabalho, agora tão querendo diminuir mais, tem aula de sociologia, de filosofia, eles precisam disso,

precisam, mas não sei, eles teriam que ou ter aula integral, porque eles tiram aula daqui pra por outra no lugar, eles precisam de artes, com certeza, precisam de arte, precisam de educação física, mas o tempo é curto pra todas essas disciplinas, então dar aula de português, só três aulas, quando você tem análise sintática, literatura e produção, nossa!...

- e a sala é muito lotada, lotadíssima, deveria ter no máximo 30 alunos, 35 no máximo, agora mais de 40... aí você não consegue se te chamam, parece que os 50 minutos voam e acabou a aula.

d) Quais pontos positivos você elencaria?

- Achei válido, foi bem organizado, foi passado o que é resumo, a ideia de texto, pra depois entrar na resenha...

e) Você acredita que o desempenho dos alunos é melhor com essa perspectiva de trabalho?

- eles não ficam sendo robôs, se você trabalha lá com a gramática, só com exercícios fora do contexto, fora da realidade deles, acho que não acrescenta nada pra eles; gênero é importante porque eles vão estar aprendendo até a escrever e produzir o próprio texto deles, porque não é aquela coisa, ah o aluno fala assim: ah eu vou chegar na escola e o professor vai perguntar sobre as férias, não; com o gênero ele vai ter opções de escrever outras coisas, ele pode até escrever um texto sobre as férias, em forma de conto, ou uma carta contando pra um tio, com certeza é viável porque já estamos levando alguns alunos pra aquela linha dele produzir o próprio texto dele e não ter aquela dificuldade dele chegar lá na faculdade, se alguns forem fazer, de nem saber o que estão escrevendo, uma dissertação, uma narração, um artigo de opinião, é importante sim, e eu acredito que um dia a gente vai ter um resultado feliz, se Deus quiser.

f) Gostaria de fazer algum outro comentário?

- Eu gostei de vocês terem vindo, ter escolhido essa turma, vocês são bem simpáticos e persistiram no trabalho, me desculpe se eu não ajudei como vocês queriam, mas eu tentei, achei que foi muito válido, aprendi com vocês, aprendi também, e posso até estar mudando, posso não, vou mudar muitas das minhas

aulas, tentar seguir o gênero mesmo, estar trabalhando a análise sintática, mas procurar enfocar o gênero.

- eu já tive estagiários que eles vinham, assistiam as minhas aulas, algumas vezes eles davam aula e eu saia e ficava com o orientador, mas eles não foram assim simpáticos como vocês, deixaram eu participar, porque eu participei também, do meu modo, eu participei, e achei que é mais interessante, a gente acaba trocando né, porque não é aquela coisa de vocês estarem me avaliando, a gente tá tentando aprender um com o outro, acho que isso aí é que é importante e a gente chegar no mesmo objetivo.

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende

1º A matutino

1º encontro - 25/05/09 – 1 aula

Legenda:

aa – alunos

- Motivação: as estagiárias perguntaram se os AA gostam de filmes e qual o último filme visto por eles. A turma é muito indisciplinada para responder. A professora regente pôs um versículo bíblico no quadro (Sl. 111:24).
- As estagiárias falaram sobre videogame e perguntaram sobre como os AA ficam sabendo sobre os filmes que são lançados no cinema. Os AA responderam que vêem no jornal e na tv e que os amigos contam.
- As estagiárias apresentaram o projeto.
- As estagiárias pediram formação dos alunos em grupos. Os AA corresponderam e formaram grupos de 3 a 5 alunos. As estagiárias distribuíram as apostilas, explicaram que seriam usadas no decorrer do trabalho e pediram a leitura dos textos 1 a 4.
- Alguns AA começaram a conversar porque terminaram a leitura. A maioria dos AA leu o texto e parece interessada.
- As estagiárias perguntaram as semelhanças entre os textos. Karina perguntou sobre a estrutura e os AA foram relatando: sinopse, direção, título de 1 a 4, internet.
- As estagiárias perguntaram se resumo é sinopse? Onde a gente encontra esse tipo de texto? Os AA responderam: jornais, internet, tv, revistas.
- Karina toma conta de outras situações da sala
- Érika: vocês sabem que tipos de textos são esses?
- AA: informativos.
- Érika: e informam sobre o que?
- AA: a vida de uma pessoa.
- Érika: mas onde conta sobre a vida dessa pessoa?
- aa: um livro.

- Em seguida, as estagiárias pediram aos AA para responderem às questões propostas na apostila.

- Os AA perguntaram quem é o autor dos filmes.

[percebi que os textos não têm autor que os identificam no primeiro momento para os alunos responderem a questão de autoria no quadro 1; sinopse seria escrita pelo próprio autor do filme, segundo a definição que não está na apostila]

- A professora regente avisou que dias 8, 9, 15 e 16 não haverá aula.

- As estagiárias pedem que os AA coloquem seus nomes e devolvam as apostilas que serão distribuídas em todas as aulas para evitar esquecimentos [não foi possível terminar as atividades propostas para o 1º encontro].

2º encontro – 26/05/09 – 2 aulas

- As estagiárias cumprimentam os AA.

- a professora regente faz alguns avisos

- as estagiárias entregam as apostilas recolhidas na última aula

- as estagiárias explicaram rapidamente a atividade do quadro e os textos, os AA tiveram dúvidas na organização textual [explicar com a ajuda das sinopses]

- [uma atividade que poderia ser feita é a produção de resenhas para biblioteca da escola]

- os AA tiveram dificuldade em definir o tema e identificar o interlocutor

- nas respostas sobre o livro, os AA acertaram bastante, mas só depois da explicação de um exemplo

- [na circulação social seria mais interessante usar “de onde saiu” ou “fonte”]

- [talvez o comentário sobre literatura seja dispensável]

- o texto 5 foi lido em voz alta

- deixar claro na elaboração didática que os AA devem ver a diferença entre a resenha falada e o *trailer*

- Karina propôs rever a resenha

- [a resenha: comentar sobre sair do resumo]

- [explicar mais detidamente sobre a descrição: adjetivos e substantivos na resenha, pois eles tiveram dificuldade na identificação dessas classes gramaticais]

- os AA apresentaram dificuldade na verificação dos adjetivos e locuções adjetivas, por isso as atividades se atrasaram, porque as estagiárias tiveram que parar e explicar esses elementos.

3º encontro – 01/06/09 – 1 aula, 8h20-9h10

- organização da turma pelas estagiárias [10 min para começar a aula, muita indisciplina]
 - a retomada deveria ser do texto 5 e não a partir das críticas infelizes, como foi feito, sem retomada
 - pela indisciplina, não houve acolhida
 - [ênfatar a orientação da atividade]
 - cerca da metade da turma estava lendo o texto para fazer a atividade pedida
 - os textos não têm orientações, ficam só a cargo das estagiárias, talvez fosse proveitoso usar enunciados explicativos
 - a prof. regente está circulando na sala para tentar conter a indisciplina
 - na conferência das atividades, os AA estavam respondendo: 1º parágrafo: resumo, OK; no 2º parágrafo estavam confusos: resenha?; no 3º parágrafo: resumo, no 4º; parágrafo crítica?; 5º parágrafo: dúvida
 - [uma estagiária falou que o texto 5 é resumo + resenha (para criticar), e os AA estavam confundindo, questionando, sinal de que entenderam o que era a crítica]
 - [comentar que de acordo com a resenha nota não pode ser 3 estrelas]
 - [talvez no texto 9 a estrutura esteja muito carregada para o ensino médio]
 - Érika falou muito, perguntou se os AA preferiam leitura silenciosa, os AA responderam que sim
 - estagiárias surpreenderam os AA e começaram a ler o texto 7 [pela indisciplina]
 - Érika perguntou o que há no 1º parágrafo e uma aluna respondeu dados do autor, me surpreendeu, porque imaginei que pela indisciplina não fossem capazes de responder
 - Érika prosseguiu e os AA responderam para o 2º parágrafo: resumo e para o 3º: resumo.
 - [a participação dos aa não é grande, mas é isolada]
 - paramos no 5º parágrafo
- 4º encontro – 02/06/09 – 2 aulas

- Érika perguntou aos AA se haviam assistido a algum filme no fim de semana e qual.
- AA responderam que sim e houve muitas falas simultâneas falando sobre os filmes
- as estagiárias entregaram as apostilas [devagar, indo às carteiras de cada aluno, o que deu tempo para eles se agitarem]
- Karina retoma a atividade de análise do texto 7, classificando cada parágrafo do texto, perguntando aos AA, os quais conseguiram responder muito bem, quanto ao resumo e a avaliação da obra. Não esperava que conseguissem êxito.
- Karina perguntou se o texto era igual aos demais
- AA tiveram dúvidas, mas responderam que não.
- Karina avisou que mudaria de assunto
- Karina pôs a frase no quadro: Ela é mulher, mas é capaz. E outras.
- as estagiárias explicaram que os elementos de coesão são usados para ligar as orações e puseram uma lista com elementos e suas funções
- Karina foi lendo os parágrafos. e pedindo que destacassem os elementos de coesão, solicitando ainda que os AA definissem suas funções
- [ficou fácil porque os AA copiavam as funções do quadro, o que eu acho que poderia ser feito por dedução]
- [karina fica apenas no mesmo lugar, lendo apostila, poderia usar o que estava escrito no quadro]
- Karina repassou os elementos porque alguns AA estavam confusos. Depois fez a conferência do exercício
- [depois de corrigir, perguntou se todos haviam terminado]
- os AA não compreenderam bem o exercício 12.2, a prof. regente inclusive ajudou-os
- Érika leu o parágrafo e destacou o elemento como exemplo, tentando ajudar os alunos, as estagiárias foram as carteiras para auxiliar os AA.
- Érika disse que os AA não entenderam os elementos de coesão, eles demonstraram dificuldade nos elementos de coesão [acho que ainda não viram coesão textual, embora a prof. regente veio me falar que eles tinham dificuldade, mas que, pelo programa, já haviam visto coesão textual]

- [na apostila, 12.4 deve vir antes do 12.3 e deve ter os elementos do 12.4 porque eles não sabem os elementos de coesão. O texto 12.3 tem alguns problemas de interpretação nos elementos de coesão]
- os AA também não se empenharam nas atividades 12.3 e ficaram perdidos
- [mudar a atividade se ver quem não está funcionando]
- refazer o texto 12.6, colocando o “autor afirma que”
- na verdade, a atividade de achar adjetivos no texto 5 não ficou clara porque para os AA pela direção dada pelo enunciado da atividade. O direcionamento deveria ser localizar os adjetivos. Simpatia foi citada e não é adjetivo]
- [não foi passada a tarefa para os alunos, que era pesquisa sobre o autor e suas obras]
- fim da aula

[as aulas dos dias 8 e 9, 22 e 23 não puderam ser dadas; foram suspensas por causa da gripe A]

5º encontro – 22/06/09 – 1 aula

- estagiárias fizeram uma retomada inicial sobre o projeto e sobre os filmes que os AA viram nesse intervalo. Depois retomaram os tópicos já vistos: sobre o que estamos falando?
- AA: crepúsculo
- estagiárias: crepúsculo???
- AA: resenha
- estagiárias: o que é resenha?
- AA: resumo mais crítica
- [hoje a prof. regente não ficou na sala, estava substituindo uma professora em outra turma]
- E apresentou algumas resenhas de filmes e livros publicadas recentemente em jornais, mostrando o próprio jornal
- [precisei intervir e chamar a atenção dos AA]
- Karina fez a apresentação oral do curta
- Érika perguntou que imagens os AA tinham do curta a partir do título
- AA:

- [estagiárias começaram a passar o curta, mas a tv falhou, elas tentaram novamente, finalmente conseguiram passar o curta]
- depois do curta, Érika perguntou se os AA já haviam assistido esse curta
- aa: não!
- Érika perguntou....
- AA: de flor não tem nada, tem porcos, seres humanos
- estagiárias propuseram repetir novamente o curta, ao que os AA concordaram
- após ver pela segunda vez, houve novos comentários do filme e as estagiárias pediram para que os AA fizessem um esboço da resenha
- os estagiárias pediram para os AA fazerem uma pesquisa sobre o autor, Jorge Furtado, como tarefa para a próxima aula
- a maioria da turma não se movimentou para escrever o esboço da resenha pedido
- fim da aula.

6º encontro – 23/6/09 – 2 aulas

- muita indisciplina logo no início da aula, por ser aula após o intervalo
- Érika perguntou aos AA se eles haviam feito a pesquisa como tarefa e o que descobriram sobre o autor.
- AA falaram alguns nomes dos filmes de Jorge Furtado
- Érika pôs no quadro o esquema da resenha:
 - resenha (15 linhas)
 - resumo
 - dados do diretor e do curta (ficha técnica)
 - crítica
- Érika retoma a apostila de textos e relembra por cima as resenhas já vistas
- Érika enfatiza que o texto deles deve ter pelo menos 15 linhas, que não é qualquer texto. Deve ser resenha, se fosse resumo, disse ela, seria mais fácil.
- a prof. regente tomou a palavra e chamou a atenção dos AA e pôs um aluno para fora pela indisciplina
- foi novamente visto o curta, enquanto Érika passava dados técnicos do autor e do curta no quadro

- Érika fala que os AA podem começar pelo resumo para depois ir pra ficha técnica
- Érika fala de onde foi tirado o vídeo (do site www.portacurtas.com.br)
- AA perguntam o que é referencial teórico?
- Érika falou que eles podem fazer o texto em 3 parágrafos: um para as informações do curta, outro, sobre a história, o que o autor quis dizer sobre a fome, classe social, miséria e um terceiro, para a crítica.
- [Érika mostrou-me uma resenha feita por um aluno e se poderia ler para os demais. Eu disse que não, porque nós já tínhamos vários textos da apostila]
- Érika pediu silêncio e que eles deveriam fazer o texto porque valeria 30 pontos. Nós teríamos 10 aulas para trabalhar com isso, planejamos e demos todo o material que era preciso e esperávamos que eles cooperassem conosco.
- a maior parte dos AA está tentando fazer o texto
- Érika se deteve com alguns alunos que apresentaram dificuldade, um deles disse que não havia visto o filme porque estava dormindo na sala
- [muita indisciplina, a minha expressão é de total reprovação, embora eu sempre tente ficar invisível]
- Érika disse que um aluno perguntou se Jorge Furtado ganhou prêmios e que essa era uma pergunta importante
- Érika falou que o curta ganhou vários prêmios internacionais, como o Urso de Ouro em Berlim, na Alemanha.
- [vários AA folheam a apostila lendo os outros textos]
- Érika fala a alguns AA que 3 parágrafos de 5 linhas cada é suficiente
- a prof. regente levanta e vai auxiliar os AA (ela acompanhou todas as aulas, exceto a de ontem)
- Érika diz que quer um texto corrido, não em tópicos, isso foi feito ontem, hoje eles devem escrever um texto
- Érika disse para os AA não esquecerem da opinião, o que o filme causou neles, a imagem e a sensação provocada, se eles ainda vão jogar coisas que não estão estragadas no lixo
- Érika disse que quem terminou deve olhar o quadro da p. 9 e ver se o texto deles tem tudo aquilo ali [as estagiárias dão auxílio o tempo todo nas carteiras]
- Érika disse que não precisam ficar desesperados porque haviam dito que não pegariam o texto, mas só de quem estiver “bagunçando”
- vi alunos fazendo as atividades juntos (copiando) e falei com a Érika

- alguns AA não entenderam o vocabulário do quadro 16 (organização da obra, por exemplo)
- a prof. regente sugeriu fazer uma avaliação oral com alunos sobre o estágio/projeto
- Érika avisou que viria buscar os textos de quem não terminou amanhã, na hora do intervalo.
- fim da aula

7º encontro – 29/06 – 1 aula

- Érika pediu cooperação porque sua filha está doente e ela está cansada e sem dormir
- Érika falou que não houve produção de resenhas, foram só textos sem pés nem cabeças
- Érika perguntou aos AA o que era resenha: eles responderam: resumo e crítica
- Érika falou que os textos não tinham parágrafos e pediu para os alunos reverem e fazer 3 parágrafos, sem copiar a ficha técnica exatamente como ela havia colocado no quadro, coisa que muitos fizeram
- Erika: os textos falavam muito e só sobre tomate, mas há outras coisas importantes no curta
- Érika falou que eles são capazes de escrever sim e que vão entrar na universidade daqui a 2 anos
- Érika distribuiu cópia de um texto para os alunos lerem e perguntou se era resenha.
- AA: sim!
- Érika: Por quê?
- AA: porque tinha dados do autor, resumo e crítica
- Érika: mas está na ordem?
- AA: Não!
- A partir disso, Érika começou a refacção no quadro com os alunos com um dos textos dos alunos. Faz a refacção do primeiro parágrafo. Depois começa a refazer o segundo oralmente: “o diretor do curta Ilha das Flores Jorge Furtado ganhou vários prêmios como, por exemplo, o Urso de Outro, na Alemanha. Diretor e roteirista em muitos de seus filmes ele retrata a sociedade brasileira”.

- Karina leu uma resenha que Érika retirou da internet. Ela identificou algumas partes da resenha enquanto lia
- Érika distribuiu os textos dos alunos e pediu para refazerem os textos ainda no restante da aula. Eles deveriam entregar os originais e os refeitos ao final.
- [AA começaram a passar o texto a limpo, mas há muita conversa; faltam apenas 13 min para o final da aula quando os AA recebem os textos e a tarefa]
- Érika disse que pegaria o texto outro dia, se não terminassem naquela aula
- alguns AA tentavam sanar as dúvidas dos seus textos com as estagiárias
- [se a apostila tivesse já a biografia do Jorge Furtado, os AA teriam mais dados para a resenha, porque poucos deles fizeram a pesquisa, não sei o que seria melhor]
- fim da aula. Ficou para amanhã a entrega da refacção.

8º encontro – 30/06 – 2 aulas

- Érika disse que era o último dia do projeto
- as estagiárias recolheram os textos dos AA
- Érika falou que seria o último encontro e perguntou sobre o projeto. Ela disse que ontem estava com problemas familiares e pediu desculpas, disse também que os textos tinham problemas.
- os AA falaram que gostaram do projeto
- Érika perguntou: o que é fazer uma resenha?
- AA: resumo + crítica
- as estagiárias agradeceram os AA pela participação no projeto
- a prof. regente organizou a sala em círculos, com os alunos sentados nas carteiras
- [como é a última aula do semestre, as estagiárias corrigirão os textos e enviarão as notas por e-mail para a prof. regente]
- as estagiárias resolveram fazer uma festinha de despedida com refrigerantes e salgadinhos. Eles tiveram apenas uma aula, porque a última seria para um campeonato que estava acontecendo entre as turmas.

Escola Estadual Benedita Rosa Rezende
Disciplina: Língua Portuguesa – 1º ano ensino médio
Projeto de trabalho com gêneros textuais - resenha
Coletânea de textos

1. Crepúsculo (Twilight)

Elenco: Kristen Stewart, Robert Pattinson, Taylor Lautner, Michael Welch, Justin Chon, Peter Facinelli, Kellan Lutz, Cam Gigandet, Anna Kendrick.

Direção: Catherine Hardwicke

Gênero: Romance/Aventura

Duração: 120 min

Distribuidora: Paris Filmes

Estreia: 19 de dezembro de 2008

Sinopse: Isabela Swan vai morar com seu pai em uma nova cidade, depois que sua mãe decide casar-se novamente. No colégio, ela fica fascinada por Edward Cullen, um garoto que esconde um segredo obscuro, conhecido apenas por sua família. Eles se apaixonam, mas Edward sabe que quanto mais avançam no relacionamento, mas ele está colocando Bella e aqueles à sua volta em perigo. Quando ela descobre que Edward é, na verdade, um vampiro, ela age contra todas as expectativas e não tem medo da sede de sangue de seu grande amor, mesmo sabendo que ele pode matá-la a qualquer momento.

http://www.cinemaemcena.com.br/Ficha_filme.aspx?id_critica=7392&id_filme=3314&aba=critica, em 13/03/09.

2. Monstros Vs Alienígenas

Um ataque alienígena faz com que o presidente dos Estados Unidos aceite o plano de libertar um grupo de monstros, para que possam defender o planeta. Com vozes de Reese Whitherspoon, Seth Rogen, Kiefer Sutherland, Hugh Laurie e Renée Zellweger.

Ficha Técnica

Título Original: Monsters Vs. Aliens

Gênero: Animação

Tempo de Duração: 94 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 2009

Estúdio: DreamWorks Animation

Direção: Rob Letterman e Conrad Vernon

Roteiro: Maya Forbes, Wallace Wolodarsky, Rob Letterman, Jonathan Aibel e Glenn Berger, baseado em estória de Conrad Vernon e Rob Letterman

Produção: Lisa Stewart

Sinopse

Susan Murphy (Reese Whitherspoon) está prestes a se casar com Derek Dietl (Paul Rudd), um repórter de TV que sonha em ascender profissionalmente. No dia de seu casamento, ela é atingida por um meteorito, oriundo de um planeta que explodiu recentemente. A radioatividade do objeto espacial faz com que ela cresça até a altura de 15 metros. Sem saber o que está ocorrendo, Susan é capturada pelo exército e confinada em uma base secreta, onde estão alojados outros monstros: dr. Barata (Hugh Laurie), Elo Perdido (Will Arnett), B.O.B. (Seth Rogen) e Insectossauro. Todos deveriam permanecer isolados da sociedade, mas um súbito ataque alienígena faz com que o presidente dos Estados Unidos, Hathaway (Stephen Colbert), aceite o plano de libertá-los para que possam combater o novo inimigo.

http://www2.saudadefm.com.br/index.php?option=com_content&view=category&id=36:filmes&layout=blog&Itemid=78, em 13/03/09.

3. A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS, de Markus Zusak

Título original: The book thief. **Tradução:** [Vera Ribeiro](#). **Editora:** [Intrínseca](#), 2007, 480 p.

Entre 1939 e 1943, Liesel Meminger encontrou a morte três vezes. E saiu suficientemente viva das três ocasiões para que a própria, de tão impressionada, decidisse nos contar sua história, em 'A menina que roubava livros'. Desde o início da vida de Liesel na rua Himmel, numa área pobre de Molching, cidade próxima a Munique, ela precisou achar formas de se convencer do sentido de sua existência. Horas depois de ver seu irmão morrer no colo da mãe, a menina foi largada para sempre aos cuidados de Hans e Rosa Hubermann, um pintor desempregado e uma dona-de-casa rabugenta. Ao entrar na nova casa, trazia escondido na mala um livro, 'O manual do cozeiro'. Num momento de distração, o rapaz que enterrara seu irmão o deixara cair na neve. Foi o primeiro dos vários livros que Liesel roubaria ao longo dos quatro anos seguintes. E foram esses livros que nortearam a vida de Liesel naquele tempo, quando a Alemanha era transformada diariamente pela guerra, dando trabalho dobrado à Morte. O gosto de roubá-los deu à menina uma alcinha e uma ocupação; a sede de conhecimento deu-lhe um propósito. E as palavras que Liesel encontrou em suas páginas e destacou delas seriam mais tarde aplicadas ao contexto da sua própria vida, sempre com a assistência de Hans, acordeonista amador e amável, e Max Vandenburg, o judeu do porão, o amigo quase invisível de quem ela prometera jamais falar. Há outros personagens fundamentais na história de Liesel, como Rudy Steiner, seu melhor amigo e o namorado que ela nunca teve, ou a mulher do prefeito, sua melhor amiga que ela demorou a perceber como tal.

<http://www.sinopsedolivro.com/2008/03/sinopse-do-livro-menina-que-roubava.html>, em 13/03/09.

4. Crepúsculo

Ficha Técnica

Crepúsculo (Twilight)

Direção: Catherine Hardwicke

Gênero: Romance/Aventura

Duração: 120 min.

Distribuidora: Paris Filmes

Produção: Greg Mooradian, Mark Morgan, Karen Rosenfelt

Roteiro: Stephenie Meyer, Melissa Rosenberg

Elenco: Kristen Stewart (Bella Swan), Robert Pattinson (Edward Cullen), Taylor Lautner (Jacob Black), Billy Burke (Charlie Swan), Ashley Greene (Alice Cullen), Nikki Reed (Rosalie Hale), Michael Welch (Mike Newton), Justin Chon (Eric Yorkie), Peter Facinelli (Dr. Carlisle Cullen).

4) Crepúsculo vem às telonas contar a história da jovem Isabella Swan (Kristen Stewart) que ao se mudar para a casa do pai em Forks, Washington conhece no colégio uma família diferente: os Cullen. Por serem anti- sociais e muito reservados são os estranhos da escola. Bella logo se apaixona por Edward Cullen (Robert Pattinson) e ele por ela, seria algo lindo e normal não fosse o rapaz um vampiro. E é deste meado que se desenvolve a história, o romance proibido, o segredo que não pode ser descoberto e a perseguição dos Cullen após James (Cam Gigandet), o vampiro sanguinário descobrir o "namoro" deles.

5) Agora os Cullen estão correndo perigo e a jovem Bella também, a corrida é contra o relógio para acabar com o vampiro antes que o pior aconteça.

6) A história do filme é legal e prende do início ao fim, mas falta uma trilha sonora de peso e abusa quando dão a desculpa de que vampiros não saem ao sol porque brilham como diamantes. O livro está no terceiro volume, Crepúsculo é apenas o primeiro da série

que ainda traz Lua Nova e Eclipse. Dizem por aí que a nova adaptação de Romeu e Julieta veio pra substituir o bruxinho Harry Potter, será?

<http://centralrocknet.com.br/index.php?news=677>, em 12/03/09.

5. Crepúsculo

Nota:

Crepúsculo (Twilight)

Direção: Catherine Hardwicke

Gênero: Romance/Terror

Duração: 120 min

Distribuidora: Paris Filmes

Elenco: Kristen Stewart, Robert Pattinson, Taylor Lautner, Michael Welch, Justin Chon, Peter Facinelli, Kellan Lutz, Cam Gigandet, Anna Kendrick.

11) Bella Swan muda-se para a pacata cidade de Forks e acredita que nada de interessante acontecerá em sua vida. Até que conhece e se apaixona por Edward Cullen, um vampiro.

12) Adaptado do romance homônimo de grande sucesso comercial, *Crepúsculo* (*Twilight*) é lançado sob holofotes. Não é para menos: a autora Stephenie Meyer conquistou legiões de fãs com a série *Twilight*, composta por quatro livros.

13) Como início de uma jornada, o filme *Crepúsculo* é tudo o que o primeiro passo de uma série precisa ser: apresenta personagens e, especialmente, mostra as dinâmicas das relações.

14) Bella (Kristen Stewart) conhece Edward (Robert Pattinson) e, apesar do problema inicial, é evidente que irá se apaixonar. Pattinson é um Edward perfeito: lindo, educado, apaixonante. Assim é o personagem. Desta forma, é natural que ele se destaque em contraste com qualquer outro ator, especialmente os que interpretam Jacob (Taylor Lautner) e Mike (Michael Welch).

15) Um grande acerto da roteirista foi consertar aquilo que Meyer errou em sua obra: o epílogo. Não me estenderei sobre o assunto, mas a mudança foi sutil e essencial para a coerência da história, apesar de, no final das contas, fazer pouca diferença.

16) Outro grande acerto foi na seleção da maioria dos atores: Bella, Edward, Charlie, Alice, Emmet, Carlisle, Esme, ficaram todos ótimos! Kristen e Pattinson estão excelentes em seus personagens e o casal que eles compõem torna-se algo muito bonito de se ver. Já Rosalie (Nikki Reed) e Jacob foram escolhas terríveis: para a atriz falta a beleza estonteante da personagem (ela só parece uma menina feia tentando ser bonita); para ele, faltou força, simpatia e especialmente humor (fica claro que ele não conseguirá se transformar no Jacob de *Lua Nova*).

17) A [trilha sonora](#) passa batido pelos ouvidos, com exceção do jogo de beisebol, retrato perfeito da cena do livro em todos os aspectos.

18) Infelizmente o filme comete dois pecados. O primeiro deles são os efeitos especiais, que beiram o ridículo de tão precários. Quando Edward se revela ao sol para Bella, foi preciso colocar sininhos ao fundo para ficar claro para o espectador que sua pele brilhava – recurso repetido toda vez que o rapaz ficava ao sol. As corridas em alta velocidade, os grandes saltos... tudo muito fraco.

19) O segundo, e o mais grave, é que, apesar de bem-feitos, os cortes do roteiro em relação à história original impediram que se aprofundasse a relação de Bella e Edward, tornando ainda mais absurdo no filme o discurso “te amo para sempre, nunca me deixe etc.”. Na telona, simplesmente não há tempo para que um amor tão profundo se desenvolva. Em vez de parecer a certeza de um amor verdadeiro e forte, parece birra de uma paixão infantil.

20) É difícil que este longa-metragem agrade os não fãs da série, com exceção de meninas que gostem de histórias juvenis de amor. Já os fãs não irão se decepcionar.

<http://www.homemnerd.com/resenha.php?id=6594>, em 12/03/09

6. Se Eu Fosse Você 2

Duração: 95 min

Censura: Livre

Gênero: Comédia

Mais informações: de Daniel Filho (Brasil, 2008)

Resenha de VEJA Campinas

1) Um filme feito unicamente para encher os bolsos e divertir o público. Daniel Filho traz mais um longa com os mesmos erros de suas produções anteriores como *A Partilha*, *A Dona da História*, *Muito Gelo* e *Dois Dedos D'água* e *Primo Basílio*. Um roteiro que peca pela obviedade, um amontoado de clichês que se assemelha muito mais a uma produção televisiva do que a uma obra cinematográfica, sobretudo pela fotografia preguiçosa e por não oferecer ao telespectador nenhuma novidade estética, nada de novo nos é apresentado, nenhum movimento de câmera, nada.

2) A trama é rigorosamente igual ao primeiro filme. Um casal em conflito que caminha para o divórcio, trocam de papéis e passam a viver situações inusitadas e engraçadas. A previsibilidade é algo notório durante todo decorrer do filme.

3) No entanto, Daniel Filho tem um trunfo nas mãos, conhecido como Tony Ramos. O ator está simplesmente impagável e nos faz esquecer os inúmeros equívocos que saltam da tela. Quase todas as cenas cômicas do filme têm a presença do personagem canastrão interpretado por Tony Ramos. Sem dúvida, quem tem esse brilhante ator no elenco tem metade de seus problemas resolvidos. Glória Pires interpretando um marmanjo é convincente, mas nada se compara a Tony Ramos, que transforma um filme desprovido de qualquer apuro estético e originalidade em uma obra que diverte a todos os públicos e que no final das contas acaba cumprindo o seu papel de gerar receita e entreter.

<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdefilmes/1400305> em 12/03/09

7. Bullyng

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 232 p. (adaptado)

1) Marie-Nathalie Beaudoin é Phd e diretora de treinamento na *Bay Area Family Therapy Fraining Associates* (BAFTTA). Possui publicações no site "Silencing Critical". Dedicar-se ao trabalho com crianças, ensinando projetos de tolerância e melhoria de treinamentos. Maureen Taylor é educadora com experiência de ensino da pré-escola à 6ª série. Atualmente, desenvolve programas que envolvem Educação Artística, Educação Ambiental e questões sociais para crianças. As educadoras se reuniram para escrever o livro "*Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*".

2) A obra é composta por duas partes: a primeira traz os fundamentos teóricos e as novas perspectivas para investigação da questão do *Bullying* e do desrespeito; a segunda contém exemplos que mostraram ser eficientes na tentativa de contornar os efeitos dessas práticas. O livro conta, ainda, com uma sessão de material de apoio contendo cartas de professores e o relato de experiências envolvendo o *Bullying* e o desrespeito no ambiente escolar.

3) O livro retrata o fenômeno do *Bullying*, caracterizado por formas de intimidação diretas ou indiretas que vão desde simples gozações até atitudes violentas desencadeadas pela incapacidade de lidar com a diferença.

4) Na parte I, intitulada "Estabelecendo os fundamentos", as autoras abordam o panorama de influências culturais que limitam as possibilidades de opções de ação do sujeito para solucionar problemas. Tais possibilidades somente se tornam possíveis dentro de discursos sociais nos quais estão inseridas. Dessa forma, a cultura age no indivíduo de forma a criar bloqueios que vão restringir as opções em determinadas situações da vida.

5) Outra forma de visualizar esse contexto vem disposta pelas autoras no livro, em forma de 4 'C': curiosidade, compaixão, colaboração e contextualização da perspectiva.

6) A parte dois do livro traz exemplos de sucesso na superação do *Bullying* e do desrespeito. Para isso, Marie-Nathalie e Maureen Taylor contaram com apoio de 230 educadores e alunos do Ensino Fundamental. O livro ainda traz entrevistas com alunos, mostrando como eles vêem o sistema educacional.

7) A obra apresenta uma forma de cultivar o respeito no ambiente escolar e tornar isso uma prática, criada por meio de vínculos pessoais e do trabalho de aceitação do outro, fazendo com que os alunos sejam tolerantes e aceitem as diferenças.

8) O livro disponibiliza formas de trabalhar o indivíduo envolvido com o *Bullying*, observando todos os aspectos que possa influenciar essa prática. Se os educadores conseguirem estabelecer um clima de atenção e de vínculo entre os alunos, gerando um ambiente respeitoso e acolhedor, onde as diferenças sejam discutidas sem que o professor se imponha como detentor do poder e do saber, o *Bullying* e o desrespeito tenderão a desaparecer.

9) Assim, "*Bullying* e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola" é voltado para aqueles que estão inseridos na área educacional ou para os que desejarem informações sobre o desrespeito nas escolas e nas instituições. A linguagem, de fácil compreensão e os exemplos trazidos na obra ajudam a entender os mecanismos em que se dá a prática. O livro apresenta, ainda, uma visão diferenciada da Educação e incentiva os estudos nessa área.

Alunas do 4º período de Psicologia - UNIPAC - Ubá. Rev. Mental, v.4 n.7 Barbacena. Nov. 2006. http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1679-44272006000200011&script=sci_arttext&lng=pt, em 12/03/09.

8. Tímida mas segura, Bebel Gilberto mostra sua bossa nova "particular" em show paulistano (adaptado)

1) A cantora e compositora Bebel Gilberto subiu tímida no palco do Bourbon Street, no bairro paulistano de Moema, São Paulo, nesta terça-feira (9), para sua primeira apresentação "oficial" em solo brasileiro. "Tudo bem?", perguntava ao público de 380 pessoas que lotava o Bourbon.

2) Com timidez mas com segurança, a cantora filha do lendário João Gilberto e de Miúcha mostrou durante cerca de um hora e meia a sua boa bossa nova particular. O show, como os arranjos e a voz da cantora, é suave, instrospectivo e lindo. A iluminação é básica, mas eficiente.

3) Apesar de seu primeiro álbum, "Tanto Tempo" (2000), ter mostrado uma bossa nova eletrônica, o repertório que Bebel apresenta agora nesta turnê traz arranjos semi-acústicos, contidos como deve ser uma boa bossa nova, que valorizam a voz da cantora e a sonoridade de cada instrumento.

4) Bebel mostrou confiança, "desafinou", no sentido bossa novista, e apresentou um show intimista perfeito para o pequeno e confortável Bourbon.

9. Características da resenha (estrutura)

1. Dados do autor

- f) quem é ele na área, sua formação, títulos,
- g) outros livros ou textos publicados etc
- h) seu referencial teórico e sua prática

2. Resumo do conteúdo

- l) do que trata, qual sua proposta central

- m) como está organizado o texto: introdução,
- n) corpo, conclusão, capítulos ou partes, relação entre as partes;
- o) suporte teórico: conhecimentos e argumentações científicas, históricas, estatísticas
- p) linguagem usada: correção, clareza, objetividade, problemas de tradução
- q) extensão e valor da bibliografia, quando for o caso.

3. Avaliação da obra

- f) qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade, comparação com outras obras do autor e de outros autores
- g) qualidade da produção: capa, material, fotografia, direção, música etc
- h) balanço das contribuições críticas e indicações de outras obras afins.

10. Críticas infelizes

Sobre Machado de Assis, tido como o maior escritor brasileiro e um escritor universal, Silvio Romeiro disse:

“Esse romântico em desmantelo, esse pequeno representante do pensamento retórico e velho no Brasil é hoje o mais pernicioso enganador, que vai pervertendo a mocidade. Essa sereia matreira deve ser abandonada... O autor de Brás Cubas, bolorento pastel literário, assas o conhecemos pro suas obras, e ele já está julgado.”

Sobre Carlos Drummond houve também quem fosse capaz de desferir crítica contumaz. Gondin da Fonseca escreve sobre Drummond, particularmente sobre o poema *No meio do caminho*:

“O senhor Carlos Drummond é difícil. Por mais que esprema o cérebro não sai nada. Vê uma pedra no meio do caminho e fica repetindo a coisa feito papagaio. Homem! E não houve uma alma caridosa que pegasse nessa pedra e lhe esborrachasse o crânio com ela?”

GRAIEB, C. “Resenhas podres”, *Veja*, Abril, São Paulo, ed. 1619, ano 32, n. 41, p. 142-3, 13 de out. 1999. Livros.

1. Quantas estrelinhas?

CLASSIFICAÇÕES: ★ Ruim. ★★ Regular. ★★★ Bom. ★★★★★ Excelente.



A FESTA DO GARFIELD

Garfield fun fest, EUA/Coreia do Sul, 2008, animação Diretor: Mark A.Z. Dippé e Eondeok Han. Garfield enfrenta um concorrente para conquistar Arlene e ao título de comediante do ano. Livre, 84 minutos.

CATUAI 3 (dublado) – Sexta, sábado, domingo e quarta: 15h30 e 17h30. Segunda, terça e quinta: 17h. ★★

12. Coesão textual

No início, as frases nos muros pareciam inocentes, mas tinham uma clara atitude de rebeldia contra o regime militar. Por isso, os pichadores começaram a ser perseguidos. Ao contrário do que se imaginava, os pichadores não cessaram sua atividade, mas o movimento cresceu desordenadamente. Desta forma, foi preciso inclusive criar uma lei que tornasse essa atividade crime, mesmo porque a ação estava sujando toda a cidade.

12.1. Vamos fazer em conjunto a leitura do texto *Crepúsculo* (5) e levantar os elementos de coesão presentes no texto. Marque com asterisco durante a leitura e anote-os aqui posteriormente.

12.2. Agora leia os parágrafos indicados do texto Bullying (7) e complete os espaços abaixo com os elementos de coesão ou com o sentido dado por eles ao texto:

parágrafo	elemento	sentido
2		usado para adicionar um outro argumento ao já dado antes
3		usado para enumerar dar 2 pontos opostos de comparação
4	dessa forma	
6	para isso	
8		indica condição
9	assim	

12.3. Leia o texto e preencha os espaços com elementos de coesão que achar adequados:

Desde o início da civilização, o homem tinha consciência de quanto ele dependia da água para viver, _____ não sabia exatamente por que a água era tão imprescindível. _____ ela adquiriu uma conotação divina para os povos da Antiguidade.

_____, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência trouxe a desmistificação da água, que passou a ser vista como fonte de higiene e saneamento, melhorando as condições de saúde da população. _____ a ciência forneceu o entendimento, o respeito pela água e a preocupação com a sua preservação se esvaneceram. _____ o homem não readquirir a consciência de que a água é vital e está se tornando cada vez mais escassa por causa da sua atitude predatória, o próprio futuro da humanidade estará ameaçado.

12.4. Outras expressões usadas como elementos de coesão

Como....	Quando,	Por este motivo,
Conforme	Quanto a	Por exemplo,
Contrariamente a isto,	Embora,	Por outro lado,
Contudo...	Entretanto,	Por sua vez,
Além disto,	Finalmente.....	Por um lado,
Ao contrário,	Porém,	Por fim,
Em seguida,	Portanto,	Por conseguinte
Em sentido mais amplo,	Primeiro.....Segundo....Terceiro	Sendo assim,

12.5. Verbos usados no texto Bullying (7) para relacionar a ação com o autor ou obra

parágrafo	objeto	verbo para indicar a ação
2	A obra	
2	O livro	
3	O livro	
4	As autoras	
6	A obra	
7	A obra	

12.6. Outros verbos que podem ser utilizados

Verbos para APRESENTAR (e alguns modalizadores)	Verbos para REFORÇAR
Afirma que (afirmar)	Enfatiza que (ênfatizar)
Comenta que (comentar)	Destaca que (destacar)
Apona que (apontar)	Reforça que (reforçar)

Identifica que (identificar)	(pode-se identificar)	Assinala que (assinalar)
Mantém que (manter)		Salienta que (salientar)
Nota que (notar)		Ressalta que (ressaltar)
Acredita que (acreditar)	(parece acreditar)	Aposta que (apostar)
Mostra que (mostrar)		Sustenta que (sustentar)
Percebe-se que	(é possível perceber)	

Livro alerta para risco de levantar o polegar

10/9/95 pag -3-4

'Gestos', do norte-americano Roger Axtell, ensina os diferentes significados de um mesmo gesto em vários países

COMO NÃO COMBIER GATES NO EXEMPLO

Um comerciante se interessou pelo negócio, mas a coisa quase foi por água abaixo quando Marsicano levantou o polegar.

"Ele fechou a cara, achando que eu tinha desistido do negócio", relata o músico. "Manual de sobrevivência para enfrentar a globalização", como diz o seu subtítulo, "Gestos", traz um resumo da experiência pessoal de Axtell, que foi vice-presidente da Parker (fabricante de canetas) e passou mais de 28 anos viajando pelo mundo.

Em suas passagens pelo Brasil, Axtell não teve dificuldades para perceber que os brasileiros gostam de se tocar muito mais que os europeus ou os norte-americanos.

O autor se surpreendeu ao notar que o gesto da figa é sinal de boa sorte no Brasil. Ele conhecia apenas os sentidos fático e ofensivo do gesto, usado em países como Grécia e Holanda.

Fugindo do tema de seu livro, não resistiu e observou que dirigir um carro no Brasil é uma "experiência rara — e muito arriscada".

Como tantos estrangeiros, ele também não demorou a descobrir que o famoso gesto de OK (o polegar e o indicador unidos, formando um círculo) aqui significa um palavrão.

Justamente por isso, o norueguês Jan Fjeld, 35 anos, há 11 no Brasil, foi motivo de piada em sua primeira semana no país.

"Só sabia falar 'obrigado', 'tudo bem' e 'é isso aí'. Fui almoçar a comida que a mãe dele estava preparando. Fiz o gesto de OK. Todo mundo riu de mim."

Como Axtell, Fjeld também se surpreendeu com a extrema facilidade que os brasileiros têm para se tocar, dar tapinhas nas costas e se cumprimentar quando se encontram.

"Achava que todo mundo gostava de mim. Na Noruega só se beija uma vez por ano, no dia do aniversário", diz.

Livros: "Gestos", de Roger E. Axtell. Editora: Campus (021/221-5340 ou 011/259-9944).

Preço: R\$ 29,60 (256 pag.)

MAURICIO STYCKER
Da Reportagem Local

Um gesto aparentemente simpático, como levantar o polegar querendo dizer que está tudo bem, podendo ter consequências desastrosas.

O recém-lançado "Gestos", do norte-americano Roger Axtell, compila seis diferentes significados para esse mesmo gesto.

Em países tão distantes e diferentes quanto Nigéria e Austrália, o polegar levantado é um insulto pesado, algo como o nosso popular "vá tomar no...".

Levantado, mas levemente inclinado para a direita, o polegar também serve para pedir carona. Como outros gestos, esse nasceu nos Estados Unidos e foi exportado para quase todo o planeta por Hollywood, eisina o autor do livro.

Mas cuidado: na Turquia, o mesmo gesto pode significar um convite para um encontro gay.

Foi por não saberem disso, escreve Axtell, que três estudantes norte-americanos foram molestados sexualmente quando pediam carona numa estrada entre Istambul e Ancara.

Na Alemanha, o polegar indica o número um, enquanto no Japão ele é símbolo do número cinco.

Em uma recente visita à terra de seus antepassados japoneses, a brasileira paulista Lira Onoda, 27, descobriu que o polegar para cima pode ter ainda um sétimo significado.

"Me falaram que se uma menina levanta o polegar para uma cara solteiro, ela está perguntando se ele tem namorada. Se você não sabe disso, é um perigo. Você levanta o polegar querendo dizer 'tá tudo jóia' e o sujeito começa a pensar que você está querendo sair com ele."

O músico Alberto Marsicano descobriu na Índia um oitavo significado para o gesto do polegar levantado. Em uma de suas idas a Calcutá, Marsicano levou uma dose de cumias da seleção brasileira de futebol para trocar por se-

da.

Editora de Arca, Editora Imaginária

DIFERENTES SIGNIFICADOS DE UM MESMO GESTO

Girar a cabeça e apontar para cima
EUA, Brasil - Indica que alguém é doido.
Argentina - Tem alguém querendo falar com você no telefone.
Alemanha - Usa-se no trânsito para ofender alguém que dirige mal.

Platos de avião
EUA, Europa - Usa-se para pedir carona.
Nigéria, Austrália - Gesto obsceno ("Vá tomar...").
Japão - Indica o número cinco.
Alemanha - Indica o número um.
Turquia - Convite para um encontro homossexual.

Balançar a cabeça de um lado para o outro
Maior parte do Ocidente - Significa não.
Grécia, Bulgária, Turquia, Irã - Sim.

Armar o polegar e o indicador para formar um círculo
Brasil, Portugal - Quer dizer "Não sei".
França e nordeste da Itália - "Suma! Você está me aborrecendo".
Sudeste da Itália - "Não há nada" ou "Não posso".

O sinal de OK (unir o polegar e o indicador em forma de círculo)
EUA - Significa que algo está ótimo, está certo, é legal.
Brasil, Rússia, Turquia - Gesto obscuro ("Vá tomar...").
França - Zero, sem valor.
Japão - Dinheiro, moeda.
Turquia - Significa homossexualidade.

Apertar o polegar com a outra mão
Está mentindo ou inventando uma história.
Agarrar uma moeda insignificante na frente do rosto indica que uma outra pessoa é bouca.

Fonte: "Gestos", de Roger E. Axtell.

INTERNET - Também na rede Internet, que conecta mais de 30 milhões de computadores, há desentendimentos "gestuais". As confusões que pessoas de países, culturas, religiões etc. diferentes discutindo na rede geraram um código de comportamento, a chamada "netiqueta", além de uma coleção de "gestos" eletrônicos, como o "->" (inclino a cabeça para a esquerda), que significa riso.

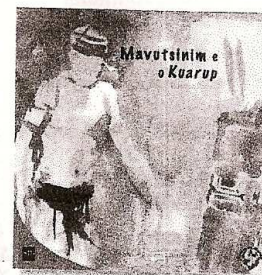
Se o seu anfitrião comer com os dedos, faça o mesmo, mas use apenas a mão direita.



a guerra o inspirou a descer a lenha no totalitarismo e na imprensa, temas de sua obra-prima, 1984. "Toda guerra sofre de uma espécie de degradação progressiva a cada mês que passa, porque coisas como a liberdade individual e uma imprensa confiável simplesmente não são compatíveis com a eficiência militar", escreveu. 9



92 - JUNHO A AGOSTO 2006



LENDA INDÍGENA

A história de uma das festas mais famosas dos povos indígenas brasileiros, o Kuarup, é contada neste livro ilustrado com aquarelas de Rubens Matuck. Tudo começa quando Mavutsinim, o primeiro homem do Parque Indígena do Xingu, segundo a lenda do povo Kamayurá, quis fazer seus mortos reviverem. Uma boa leitura para saber mais sobre os mitos e a cultura dos nossos antepassados. Mavutsinim e o Kuarup, Rosana Rios. São Paulo: SM, 2008.

16. Ficha de auto-avaliação

sim

não

	Identificação (nome da obra)		
1.	Ficha técnica		
2.	Dados do autor/diretor		
3.	Resumo / descrição do conteúdo		
4.	Uso de adjetivos e expressões para descrever		
5.	Comentário sobre a organização da obra (partes)		
6.	Linguagem usada: correção, clareza, objetividade, problemas de tradução		
7.	Qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade, comparação com outras obras do autor e de outros autores		
8.	Qualidade da produção: capa, material, fotografia, direção, música, atuação dos atores, cenário, cortes etc		
9.	Balanco das contribuições críticas e indicações de outras obras afins (crítica com argumentos e bem educada)		
10.	Uso de verbos para indicar a ação do autor sobre o texto		
11.	Uso dos elementos de coesão para argumentar no texto		
12.	Texto dividido em parágrafos ordenadamente		
13.	Parágrafos divididos em frases completas		
14.	Pontuação adequada (vírgulas, pontos etc)		
15.	Concordância correta		
16.	Ortografia e acentuação verificadas		

Produção de texto: Resenha

Data:/...../.....

Quadro 1

texto	autor	objetivo/uso (o que quer o autor do texto?)	assunto (tema)	a quem se dirige (imagem criada do destinatário)	circulação social	organização textual
1			Assunto			
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						