



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**MAURÍCIO LIMA BASTOS**

**RESENHA E VÍDEO-RESENHA: PROPOSTA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

MAURÍCIO LIMA BASTOS

RESENHA E VÍDEO-RESENHA: PROPOSTA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cláudia Pinheiro.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Bastos, Mauricio Lima.

Resenha e vídeo-resenha: proposta para o ensino de produção textual e análise de livros didáticos [recurso eletrônico] / Mauricio Lima Bastos. - 2021.

158 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina Cláudia Pinheiro..

1. Condições de produção. Livro didático. Produção textual. Resenha e vídeo-resenha.. I. Título.

MAURÍCIO LIMA BASTOS

RESENHA E VÍDEO-RESENHA: PROPOSTA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagem e interação.

Aprovado em: 12 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cláudia Pinheiro (Orientadora)

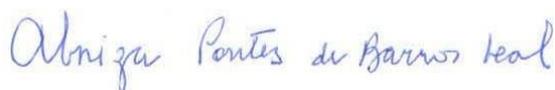
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aúrea Suely Zavam

Universidade Federal do Ceará – UFC



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Abniza Pontes de Barros Leal.

Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha amada mãe, Luzimar, que sempre se esforçou para que meus seis irmãos e eu tivéssemos uma vida digna e uma boa educação. E a meu pai, José, pelo carinho e a luta por nosso sustento.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos que me concedeu.

A meus pais, pelo incentivo e por terem batalhado para me dar uma boa educação e me formar um homem íntegro.

Ao meu irmão José de Castro, por ter contribuído com a base instrucional que tenho e às minhas irmãs Alice e Eliane pelo amor e dedicação que sempre tiveram por mim.

À minha querida tia Fransquinha Camelo Cavalcante, por ter me inspirado a buscar o conhecimento e a docência.

À UECE, por ter me dado não só formação intelectual, mas também humana.

À professora Maria de Jesus, da escola José Bezerra de Menezes, primeira pessoa a elogiar meus textos e dizer que eu chegaria longe.

Ao Mestrado Profissional em Letras, por ter me dado a oportunidade de atuar como professor-pesquisador, permitindo-me trabalhar com algo que me dá prazer.

À Turma VI do Profletras UECE, principalmente, à Aurilene, à Socorro e ao Davi, pelas preciosas parcerias.

Ao corpo docente do Profletras UECE, principalmente, às professoras Helenice Araújo, Abniza Leal e Ana Maria Pereira e ao professor Valdinar Custódio, por contribuírem bastante com minha formação.

Ao meu amigo, Professor doutor Jorge Técio, que sempre me incentivou a buscar o desenvolvimento profissional e acadêmico.

À minha colega professora Sônia, de Caucaia, quem posso chamar de amiga por sua imensa generosidade, bem como às minhas amigas Denise e Irenilde pelo mesmo motivo.

À Pastoral da Juventude, por contribuir imensamente para a formação do meu caráter, sem a qual talvez eu houvesse me perdido no caminho.

Às professoras doutoras Áurea Zavam e Débora Liberato, pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto desta dissertação.

Em especial, à minha orientadora, Professora Dra. Regina Cláudia Pinheiro, pessoa e pesquisadora admirável, que acreditou em meu trabalho e me ajudou a trilhar os árduos caminhos da pesquisa acadêmica, fazendo-me perceber que eu também era capaz.

“Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios”.

(Manoel de Barros)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo fundamentar uma proposta de atividades de produção textual para o 8º ano do Ensino Fundamental, por meio do ensino da resenha e da vídeo-resenha, a fim de colaborar com o desenvolvimento da escrita e oralidade de estudantes dessa etapa da formação escolar, bem como realizar uma análise do ensino desse conteúdo em livros didáticos. A investigação teve como objetivos específicos propor uma ênfase nas condições de produção, especialmente no papel social dos interlocutores, visando a favorecer a ocorrência de certos elementos linguísticos e/ou multissemióticos, que possam otimizar a produção; sugerir a percepção de possíveis mudanças linguísticas e/ou multissemióticas no processo de retextualização, ou seja, na passagem da resenha para a vídeo-resenha; e, por último, analisar de que forma livros didáticos do PNLD do 8º e 9º ano para o quadriênio 2020 a 2023 abordam o ensino da resenha e/ou da vídeo-resenha quanto às condições de produção, estrutura composicional e recursos multissemióticos. Dessa forma, realizaram-se, a partir de orientações da BNCC articuladas com teorias linguísticas vinculadas aos estudos do texto, reflexões sobre esse ensino, com ênfase nas condições de produção e especial atenção aos papéis sociais dos interlocutores e às implicações decorrentes da retextualização. Portanto, com base em Bronckart (1999) e seu método de análise de textos, examinado com o auxílio de Alves Filho (2011) e Geraldi (1997), junto com Dell'Isola (2007) e Marchuschi (2001), compreendeu-se que o trabalho com escrita e oralidade se torna mais significativo quando é dada ênfase ao contexto de produção e quando se consideram as múltiplas semioses e ações relacionadas ao processo de produção textual, bem como aquelas que são salientadas a partir da passagem de um gênero para outro. Considerando esse aporte teórico, propõem-se atividades de produção textual, divididas em quatro módulos, para o ensino-aprendizagem da resenha e da vídeo-resenha. Quanto à análise dos livros didáticos, observou-se que esse material apresenta atividades focadas no contexto de produção e na estrutura textual, no ensino da resenha e da vídeo-resenha, evidenciando ênfase no processo. Entretanto, em ambas, constatou-se pouca atenção ao papel social dos interlocutores, elemento importante para o ensino processual, bem como pouco investimento é dado à vídeo-resenha e a outros gêneros orais, o que foi compreendido como opção preferencial pelo ensino de escrita em detrimento da oralidade.

**Palavras-chave:** Condições de produção. Livro didático. Produção textual. Resenha e vídeo-resenha.

## ABSTRACT

This research aims to support a proposal for textual production activities for the 8th grade of elementary school, through the teaching of reviews and video-reviews, in order to collaborate with the development of writing and orality of students in this stage of school education. The research had as specific objectives to propose an emphasis on the conditions of production, especially in the social role of the interlocutors, in order to provide the occurrence of certain linguistic and/or multisemiotic elements, which can optimize the production; suggest the perception of possible linguistic and/or multisemiotic changes in the retextualization process, that is, in the transition from review to video review and, finally, analyze how PNLD textbooks from the 8th and 9th grade for the quadrennium 2020 to 2023 address the teaching of the review and/or video-review as to the conditions of production, compositional structure and multisemiotic resources. Thus, reflections on this teaching were carried out, based on BNCC guidelines articulated with linguistic theories connected to text studies, with an emphasis on the conditions of production and special attention to the social roles of the interlocutors and the implications of retextualization. Therefore, based on Bronckart (1999) and his text analysis method, examined with the help of Alves Filho (2011) and Geraldi (1997), together with Dell'Isola (2007) and Marchuschi (2001), it was understood that the work with writing and orality becomes more significant when emphasis is given to the context of production and when considering the multiple semioses and actions related to the textual production process, as well as those that are highlighted from the transition from one genre to another. As for the analysis of textbooks, it was observed that they present activities focused on the context of production and textual structure, in the teaching of reviews and video-reviews, showing emphasis on the process. However, in both, there was little attention to the social role of the interlocutors, an important element for procedural teaching, as well as, little investment is given to video-review and other oral genres, which was understood as the preferred option for teaching written to the detriment of orality.

**Keywords:** Production conditions. Review and video review. Textbook. Text production.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	<b>As obras analisadas.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>As categorias de análise dos livros didáticos.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Esquema estrutural da resenha crítica.....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Esquema da resenha literária.....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Contexto de produção.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Partes da resenha.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 7 –</b>	<b>Os módulos, seus respectivos conteúdos e carga horária.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 8 –</b>	<b>As equipes e seus respectivos contos.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 9 –</b>	<b>Campos de atuação e gêneros sugeridos para o exercício.....</b>	<b>85</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C1	Categoria de Análise 1 (C1, C2, C3, C4)
EF	Ensino Fundamental
L1	Livro Didático 1 (L1, L2, L3)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
SD	Sequência Didática
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
VR	Vídeo-resenha

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções de linguagem, texto, gênero e ensino.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>O estudo dos gêneros textuais (uma contextualização) .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>Um olhar para o método de análise de texto de bronckart.....</b>	<b>32</b>
<b>2.4</b>	<b>A resenha e a vídeo-resenha.....</b>	<b>47</b>
<b>2.5</b>	<b>Retextualização – do escrito para o escrito.....</b>	<b>51</b>
<b>2.6</b>	<b>Retextualização – do escrito para o oral.....</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>Descrição do <i>corpus</i>.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3</b>	<b>As categorias de análise dos livros didáticos.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Um panorama geral das obras analisadas.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>Discussão e análise do livro português – conexão e uso (I1) .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.1</b>	<b>A resenha.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A vídeo-resenha .....</b>	<b>67</b>
<b>4.3</b>	<b>Discussão e análise do o livro apoema – português (L2) .....</b>	<b>69</b>
<b>4.4</b>	<b>Discussão e análise do livro geração alpha – língua portuguesa (L3) ....</b>	<b>71</b>
<b>4.4.1</b>	<b>A resenha.....</b>	<b>71</b>
<b>4.4.2</b>	<b>A vídeo-resenha.....</b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b>A DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>77</b>
<b>6</b>	<b>OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES.....</b>	<b>82</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO A – OS TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS .....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO B - OS CONTOS.....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Dentre as diversas possibilidades de aprendizagem que figuram no campo de ensino de língua portuguesa na Educação Básica, tais como análise linguística, literatura, leitura e outras formas de exploração da língua como objeto de conhecimento, esta pesquisa se situa no âmbito do ensino de produção textual, tanto ligada à escrita quanto à oralidade. Assim, configura-se um processo investigativo e propositivo associado a uma proposta de atividades cujo título é *Resenha e vídeo-resenha: proposta para o ensino de produção textual e análise de livros didáticos*, a qual mobiliza elementos para uma reflexão pedagógica acerca desse importante pilar das aulas de português: o estudo do texto. Para tanto, será introduzida, a seguir, uma breve explanação sobre esse tópico, abordado em conformidade com documentos oficiais e, paralelamente, posto em diálogo com posicionamentos assumidos neste estudo com o propósito de respaldá-lo normativa e epistemologicamente.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento oficial do sistema educacional brasileiro, apresentado à sociedade como um referencial de qualidade para o Ensino Fundamental em todo o País, destaque-se que esses tiveram como importante função nortear e possibilitar a garantia de uma coerência no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações relativas à produção pedagógica, a partir da segunda metade da década de 1990. No que concerne ao ensino de português, representaram um avanço quando, inspirados pelas pesquisas em ciências da linguagem, foram direcionados a conceber linguagem como forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica e um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais.

Lançada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, por sua vez, constituindo-se também como um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, atualiza os PCN, propondo-se como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas não só para o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Infantil e Médio. No que se refere ao trabalho com língua materna, a BNCC prevê uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem já assumida nos PCN. Segundo tal proposta, o texto é considerado central no trabalho com o ensino e aprendizagem de língua materna, devendo ser relacionado a seus contextos de produção, visando ao

---

<sup>1</sup> A versão final da BNCC foi apresentada à sociedade brasileira em 3 de abril de 2018 e pode ser acessada por meio do *link*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 22 out. 2020.

desenvolvimento de habilidades por meio do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta, fala e produção textual.

Dada a importância atribuída pela BNCC ao ensino de língua como processo interativo que pode conduzir os aprendizes ao aperfeiçoamento de suas capacidades comunicativas, uma das evidências da relevância desse estudo se situa no compromisso com o desenvolvimento da escrita e da fala como uma ferramenta para uma maior inserção social. Quando o estudante consegue avançar nas habilidades com a linguagem, tanto na modalidade escrita quanto na oral, ampliam-se as possibilidades de efetiva participação em espaços em que esses conhecimentos sejam requeridos, tais como oportunidades de formação profissional e de trabalho, entre outras. Ressalte-se a necessidade de se tomar essa como principal dimensão da proposta de ensino que aqui se delineia. Destaque-se ainda que tanto a escrita como a fala variam em um *continuum* que vai desde registros mais informais até ocorrências mais formais e que essas nuances precisam ser consideradas e respeitadas nos diferentes contextos das interações humanas.

Ao aprofundar a discussão sobre o ensino de língua materna, a Base chama a atenção para os conhecimentos sobre a língua, os gêneros, os textos e sobre as diferentes linguagens (semioses) que devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. A esse respeito, nesta investigação, endossa-se a importância da adoção de práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem, orientando-se o olhar dos aprendizes para a percepção da riqueza de efeitos semânticos proporcionada pela presença de múltiplas linguagens.

Prosseguindo-se com os pressupostos aos quais a BNCC faz referência, esta pesquisa e proposta de atividades se comprometem com a discussão de um trabalho pedagógico que privilegie o estudo dos textos e dos gêneros textuais, considerando-os importantes instrumentos de comunicação e interação social, cada vez mais diversificados e valorizados na sociedade em geral. Compreende-se que, no âmbito escolar, são feitos grandes esforços no sentido de promover o desenvolvimento da escrita, apesar de nem sempre ser dada a devida atenção ao processo. Portanto, constitui-se aqui o propósito docente de promover a mobilização de saberes sobre os textos tanto no tocante à forma quanto ao conteúdo, mas buscando-se valorizar, sobretudo, o contexto de produção.

Observando-se, mais especificamente, o eixo da produção de textos, a BNCC compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. É preconizada, no documento, a possibilidade de se comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas, além de descrever, avaliar e recomendar (ou não), por exemplo, um jogo em uma resenha. Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Essa orientação sugere a importante constatação de que a crescente inserção das pessoas nos meios digitais é uma realidade da qual a escola não pode se afastar e com a qual precisa se familiarizar e, ao mesmo tempo, crescer enquanto instituição que acompanha as mudanças e avanços sociais.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, a BNCC prevê o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para sua ampliação, em direção a novas experiências. Aprofunda-se, portanto, nessa etapa, o tratamento dos gêneros presentes na sociedade, com ênfase em textos informativos e opinativos, por meio dos quais se possa atuar sobre a capacidade de argumentação e persuasão. No contexto da vida diária, os sujeitos conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública e da vida pessoal e cidadã. Todavia, é o contexto das práticas jornalístico-midiáticas e artístico-literárias que o presente estudo focalizou, preferencialmente, como esferas sociais de leitura, produção e circulação de textos, haja vista que há uma forte e crescente presença de estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio atuando em ambos os papéis de consumidores e produtores de material relativos a essas áreas, que são veiculados, sobretudo, na Internet.

Reiterando-se a questão da produção de sentidos, esta pesquisa, bem como as atividades apresentadas, está voltada para a percepção das múltiplas semioses, cujo propósito é conduzir os educandos a compreender que não é somente a linguagem verbal que carrega consigo os significados a serem apreendidos na interação, mas diversos elementos como imagens, símbolos, gráficos, expressões, gestualidades e outros sinais que também participam do texto, promovendo sua compreensão. Uma vez que a Base propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com vistas à capacidade dos estudantes de relacionar textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção de diferentes vozes, essa proposta de ensino pretende zelar por ações que promovem

a mobilização desses diversos conhecimentos e semioses anteriormente ressaltados, a fim de melhorar a competência textual sobre a qual também discorre Travaglia (2009)<sup>2</sup>.

Sob o mesmo ponto de vista no que se refere à multiplicidade de sentidos e às possibilidades discursivas, porém focalizando mais na produção em si, A BNCC recomenda ações que visem à utilização de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita, *redesign* e avaliação de textos, para corrigir e aprimorar as produções realizadas, de forma colaborativa. A partir dessas observações, intenciona-se aqui a promoção de uma cultura de reescrita com vistas a proporcionar uma reconstrução do texto, o que poderá torná-la mais produtiva e significativa à medida que antecipa a identificação de problemas e a consequente investida na resolução desses. Tudo isso pode contribuir para a produção de um texto eficaz e, conseqüentemente, uma efetiva interação, que talvez desperte no aprendiz uma sensação de avanço em suas competências e um senso de realização como usuário proficiente da língua.

A esse respeito, um aspecto importante desse trabalho está relacionado ao fato de pretender lidar com o ensino de produção textual mais como processo do que como produto, privilegiando a preparação dos aprendizes, sobretudo no que se refere ao contexto de produção. Tal prática traz a vantagem de, além de acionar o conhecimento prévio dos sujeitos por meio de discussões e compartilhamento de saberes, ainda atribuir objetividade às ações de linguagem implicadas. Assim, antes de requerer uma atividade de escrita ou de fala, propõe-se o claro estabelecimento de condições, tais como a identificação e reconhecimento dos agentes envolvidos na interlocução, o objetivo da produção, o conteúdo temático e o meio em que o texto irá circular, entre outras.

Entre os diversos gêneros recomendados pela BNCC para as séries finais do EF quanto à leitura e produção, estão a notícia, a reportagem, o artigo de opinião e a resenha, inseridos no campo jornalístico-midiático e da vida pública e cotidiana. Conforme o texto da Base, trata-se de viabilizar a participação dos educandos nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática e também em contextos nos quais se discute uma obra de arte ou um produto de entretenimento. Portanto, ratifique-se o propósito manifestado no documento de, além de ampliar conhecimentos e habilidades envolvidas nas interações desses campos, ainda propiciar experiências de sensibilização em relação ao que acontece na vida social, desenvolvendo a autonomia e o

---

<sup>2</sup> Cf. GRAMÁTICA E INTERAÇÃO: *uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia, obra de referência para o ensino de língua portuguesa. O texto servirá de base para a explicitação das concepções de linguagem e ensino adotadas nesta pesquisa, as quais serão apresentadas mais adiante.

pensamento crítico, a fim de que os aprendizes possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

A escolha da resenha e da vídeo-resenha, portanto, se dá, primeiramente, em função de motivações pessoais, pois a primeira é um gênero que tem despertado um considerável interesse nas aulas do 8º ano, haja vista que possibilita a expressão da perspectiva do *autor* sobre um determinado objeto cultural. Por ser um texto de cunho opinativo, em que se pode explorar e desenvolver várias habilidades, tais como apresentar, descrever, avaliar e recomendar, manifestadas nos movimentos retóricos típicos do gênero, a resenha representa uma categoria de textos muito rica do ponto de vista discursivo, uma vez que pode conter uma diversidade de sequências ou tipos textuais (argumentativa, descritiva, expositiva, narrativa e até injuntiva), proporcionando, eventualmente, uma grande possibilidade de criação, de forma a mostrar a versatilidade discursiva do *autor*<sup>3</sup>. Observe-se ainda que ambas a resenha e a vídeo-resenha englobam características do discurso argumentativo e descritivo, além de serem multimodais por poderem apresentar diferentes tipos de linguagem além da escrita, tais como símbolos e imagens, gestualidade, música etc.

A vídeo-resenha, por sua vez, foi escolhida porque, além de englobar características comuns às da resenha, tais como a multimodalidade, a estrutura retórica e demandas inerentes ao contexto de produção (papel social dos interlocutores, objetivos, temas etc.), também proporciona a possibilidade de desenvolvimento da fala pública, haja vista ser um gênero que se realiza fundamentalmente na modalidade oral da língua. Além disso, ao elaborar e apresentar uma vídeo-resenha, especialmente de forma colaborativa, como é o caso da proposta de atividades deste trabalho, os estudantes são conduzidos a fazer uso ou manifestar diversas linguagens ou semioses, como as já citadas anteriormente, mas sobretudo as expressões corporais e faciais (gestualidade), elementos que contribuem com a concretização do projeto enunciativo dos *autores*.

Além dos conhecimentos acerca dos gêneros anteriormente mencionados, são consideradas as práticas contemporâneas de interação, tais como curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc., e a tematização de questões polêmicas envolvendo as redes sociais e os interesses que movem as esferas artístico-cultural e jornalística-midiática. Destaque-se que, apesar de esta pesquisa ter como propósito central o desenvolvimento das habilidades referentes

---

<sup>3</sup> Todos as ocasiões em que aparecerem a palavra *autor*, dessa forma, em itálico, essas referir-se-ão não aos autores das obras citadas nesta dissertação, mas à aceção de autor proposta por Bronckart (1999) por razões didáticas, que corresponde a um termo sintetizador do papel sócio-subjetivo do agente-produtor, que lhe atribui o estatuto de enunciativo.

à linguagem escrita e falada, não se pretende desprezar as facetas e possibilidades existentes quando se trata do uso das tecnologias digitais, aqui já elencadas. Pelo contrário, todas essas ações de linguagem são valorizadas, pois atuam como pertinentes ao dinâmico processo de aprendizagem visado nesse e em outros estudos referentes ao ensino de língua materna.

Portanto, tratando-se ainda do uso de tecnologias, preconizado pela BNCC, a investigação em voga intenciona valorizar os processos interativos nas mídias que participam desse meio, atribuindo relevância ao que se faz com a linguagem, de maneira responsável e comprometida, nessa importante esfera de produção e circulação de textos. Dessa forma, considera-se imprescindível a participação dos sujeitos usuários, não apenas como receptores ou consumidores passivos, mas como comunicadores ao expor opiniões, pareceres e a permuta de experiências. Nesse contexto, o próprio estudante passa a perceber que sua opinião é importante e que ele também tem algo a dizer ou a ensinar, o que o posiciona socialmente como sujeito participativo. Saliente-se que os gêneros selecionados para essa pesquisa, por serem essencialmente opinativos, podem ser potencialmente bastante produtivos nesse sentido.

Assim, este estudo também se coloca em consonância com a Base ao concordar que, participando com criticidade de situações comunicativas diversificadas e interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, o estudante tem acesso a uma formação autônoma, assumindo com maior protagonismo e cuidado práticas de linguagem realizadas não somente dentro da escola, mas especialmente fora dela. A resenha e a vídeo-resenha, por seu turno, são gêneros que podem contemplar satisfatoriamente essas expectativas sociointerativas, pois, a despeito de poderem ser estudadas no âmbito escolar com vistas ao desenvolvimento de capacidades, também são produzidas, de forma independente, por estudantes usuários da Internet, como já foi anteriormente salientado ao se tratar dos diversos campos de circulação de textos de que os aprendizes participam.

De posse desse poder de interagir e compartilhar ideias em diferentes esferas de comunicação, os discentes, como cidadãos que interagem em sociedade, têm acesso à possibilidade de perceber a importância do cuidado com o que se diz como fala pública, ao reconhecer e assumir, responsabilmente, seu papel social. Dessa forma, eles se oportunizam a perceber no outro (seu interlocutor) uma identificação consigo no processo dialógico da interação, o que, por conter papéis intercambiáveis, requer o constante exercício do altruísmo e da empatia, virtudes essenciais nas relações humanas, promovendo-se o respeito e a capacidade de falar e de silenciar quando necessário for.

No âmbito da produção textual nas séries finais do EF, mais especificamente quanto à escrita da resenha, alguns trabalhos têm contribuído para gerar reflexões acerca do ensino

desse gênero. Dentre essas pesquisas, destacam-se Amorin e Menezes (2012) e Paes e Ribeiro (2018), cujos participantes foram engajados no processo de produção do gênero, a fim de analisar suas contribuições para a aquisição de saberes. Propondo-se a desenvolver um estudo sobre o ensino de produção textual que conceba o texto como entidade sociocomunicativa, Amorin e Menezes (2012) realizaram um trabalho intitulado *A produção do gênero resenha de filme: uma experiência com alunos do ensino fundamental*. Os dados foram coletados a partir das produções de um curso sobre habilidade escrita ministrado em uma escola de Ensino Fundamental. Durante o processo, as autoras abordaram a noção de gênero discursivo, o desenvolvimento da habilidade de resumir, a leitura e análise do gênero resenha, e, por último, o planejamento, a produção e a reescrita do gênero resenha de filme.

O *corpus* utilizado na pesquisa foi constituído pela produção de duas versões de resenha (versão inicial e versão final), as quais se prestaram a uma análise comparativa, a fim de verificar se os escritores desenvolviam melhor seus textos a partir de observações feitas na avaliação. Destaque-se que foi priorizado um tipo de correção o qual as autoras chamaram de textual-interativa, que consiste na escrita de comentários pelo professor, depois do texto, com propósito de aprimorá-lo. No que concerne ao aporte teórico adotado, tal como algumas das pesquisas já comentadas nesse texto, o referido trabalho está embasado em Motta-Roth (2002, apud AMORIM; MENEZES, 2012), sobretudo ao destacar como parâmetro, tanto de ensino como de análise, o modelo de resenha por ela proposto, cujos movimentos retóricos básicos são: apresentar, descrever, avaliar e (não) recomendar a obra resenhada.

A partir dos dados, as autoras adotaram duas categorias de análises, tendo em vista as duas versões anteriormente mencionadas: reescritas que progrediram e reescritas que não progrediram no que concerne aos objetivos sociorretóricos e comunicativos das produções realizadas. Amorin e Menezes (2012) perceberam, com base nas análises, que, por meio da correção textual-interativa, os escritores apresentaram avanços da primeira versão para a segunda, realizando ações como o aprimoramento do movimento retórico da avaliação com um uso mais frequente de adjetivos para persuadir o interlocutor a concordar com suas opiniões.

Apesar de as produções terem atendido aos objetivos desejados, pois, de um modo geral, apresentaram os movimentos retóricos básicos necessários para a composição de uma resenha de filme, os movimentos da apresentação e da descrição da obra (o filme) não foram muito desenvolvidos. Contudo, torna-se importante salientar que a maior vantagem desse trabalho é o fato de levar os estudantes do 6º e 7º anos a exercitarem e desenvolverem a competência argumentativa e o protagonismo sociodiscursivo. Em síntese, segundo as autoras, o papel do professor no processo de produção textual é determinante, não só para ensinar aos

alunos o passo a passo da escrita, mas também para estabelecer um diálogo com esses escritores por meio da correção textual-interativa, orientando-os a desenvolver e aprimorar a apreciação avaliativa de seus textos, a fim de melhor convencer seus leitores sobre a propriedade de seu posicionamento face à obra resenhada.

Depois de tratar desse importante trabalho, dando continuidade ao propósito de apresentar e discutir experiências com o ensino do gênero resenha na educação básica, será exposta aqui a síntese de um artigo sobre uma intervenção feita no Ensino Fundamental com a resenha crítica. Trata-se do trabalho realizado por Paes e Ribeiro (2018), estudo feito por ocasião de um trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional em letras (ProfLetras), cujo título foi *Gênero resenha crítica: uma proposta de ensino de produção em sala de aula*. Com base em Bakhtin (2003), Biasi-Rodrigues (2008)<sup>4</sup>, Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2014)<sup>5</sup> e Medeiros (2014)<sup>6</sup>, bem como em Dolz e Schneuwly (2004)<sup>7</sup>, foi desenvolvida uma sequência didática com alunos do 9º ano, da qual participaram 32 alunos e contou com as produções de 24 resenhadores. Depois de assistirem ao filme *Mulher Maravilha*, os estudantes tinham que fazer uma produção inicial para, a partir de então, procederem-se os módulos com vistas a desenvolver suas habilidades escritas, antes de uma produção final para verificar a eficácia do processo de ensino.

Segundo Paes e Ribeiro (2018, p. 391), “como a resenha envolve a capacidade de síntese, de opinar e de emitir juízo de valor, trata-se de um gênero propício para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e discursivas”. Esse é efetivamente o principal mote da referida pesquisa, como também é um dos propósitos do trabalho de pesquisa aqui realizado, haja vista que há o desejo pedagógico de que os alunos possam, além de aprimorar sua escrita formal e habilidade de resumir, ainda desenvolver o poder argumentativo de defender seu ponto de vista de maneira eficaz e, conseqüentemente, crescer discursivamente, ampliando seus horizontes sociais.

Ao proceder com a análise dos dados, os autores perceberam que houve várias mudanças da produção final em relação à inicial, pois os alunos avançaram tanto no nível

---

<sup>4</sup> BIASI-RODRIGUES, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: Pontes, Antônio Luciano; Costa, Maria Aurora Rocha (Orgs). *Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso*. Vol. 1. 1ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

<sup>5</sup> MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

<sup>6</sup> MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

<sup>7</sup> DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

linguístico e discursivo, redimensionando o projeto de dizer, quanto em relação aos aspectos composicionais, configurando a tentativa dos sujeitos de contemplar também as características do gênero solicitado. Foi observado que, em geral, os estudantes tentaram, a partir das considerações modulares da intervenção, equilibrar a contextualização da obra com seu resumo, apreciação e avaliação do trabalho resenhado, mostrando uma compreensão global da resenha crítica, que precisa conter não só elementos descritivos, mas também argumentativos. Assim, à guisa de conclusão, Paes e Ribeiro (2018) destacam que o gênero resenha ajuda o aluno a dominar técnicas de resumo, a construir inferências, a emitir opinião e juízo de valor, ambos fundamentados no próprio texto. Os pesquisadores ainda salientam que o domínio desse gênero desenvolve habilidades que são transferíveis a outros como o resumo, o artigo de opinião, a carta do leitor etc.

A pesquisa mostrou que são diversas as vantagens de se investir no ensino de gêneros textuais da maneira realizada pelos autores, por meio de sequência didática bem planejada e executada, pois pode levar os alunos a desenvolver proficiência escrita até mesmo em outros gêneros. Há, portanto, grandes semelhanças entre os trabalhos de Paes e Ribeiro (2018) e o de Amorin e Menezes (2012), sobretudo no que concerne à valorização dos aspectos argumentativos que são aprimorados, no primeiro, especialmente por meio do módulo didático, e no segundo, com a correção textual-iterativa. Contudo, apesar de Paes e Ribeiro (2018) terem se preocupado um pouco mais com os aspectos composicionais que Amorin e Menezes (2012), não focando tanto na capacidade argumentativa, ambas as pesquisas trouxeram grandes contribuições para o estudo que aqui se delineia, haja vista que, nesta investigação, pretende-se levar em conta as duas dimensões citadas.

Os dois estudos aqui referidos discorriam sobre o ensino da resenha na educação básica. Será feita, a partir desse ponto, uma discussão sobre mais dois trabalhos que versam sobre a resenha no Ensino Fundamental, porém agora mudando consideravelmente as condições de produção, uma vez que abordam a vídeo-resenha. Trata-se dos artigos *Reelaboração do gênero resenha no YouTube*, de Lima, Andrade, Pinto e Araújo (2019) e *Argumentação e autoria de adolescentes booktubers: interfaces entre a sala de aula e o ambiente virtual*, cuja autoria é conferida a Turci e Pacífico (2019).

Quanto ao trabalho de Lima, Andrade, Pinto e Araújo (2019), embasados no modelo de Motta-Roth (1995), os autores realizaram análises de vídeo-resenhas (VRs) postadas no BookTube, que é uma comunidade formada no Youtube, em que pessoas expõem resenhas orais de livros. A pesquisa concluiu que, em função das condições de produção bastante diferentes daquelas referentes às resenhas escritas, há uma considerável reelaboração do gênero resenha,

sobretudo no que concerne à organização retórica do texto, na qual surgem alguns novos movimentos e subfunções não previstos no modelo tradicional proposto por Swales<sup>8</sup> e descrito por Motta Roth (1995, apud LIMA; ANDRADE; PINTO; ARAÚJO, 2019).

Conforme o estudo em questão, embora as vídeo-resenhas efetivamente se insiram no modelo da pesquisadora supracitada (Motta-Roth) no tocante à presença dos movimentos retóricos por ela descritos, a organização das vídeo-resenhas (VR) levou os autores a elaborarem um novo modelo que pudesse dar conta da estrutura desses trabalhos (as VRs). Assim, foi preciso inserir no primeiro *move*, tanto a apresentação do canal quanto a sua vinheta, legitimando a participação do vídeo-resenhador e imprimindo ao gênero uma proximidade com o público, com o qual pode ser estabelecida uma relação afetiva e de compartilhamento de ideias.

Outro novo aspecto detectado e descrito por Lima, Andrade, Pinto e Araújo (2019) é a presença da leitura de trechos da obra resenhada, desempenhando tanto a função de despertar o interesse do público para a efetiva leitura da obra, quanto validar os comentários da avaliação. Além disso, foi constatada também a ocorrência do ato de dar estrelinhas para o livro (uma forma de o leitor avaliar a obra vídeo-resenhada), o que, na concepção dos pesquisadores, caracteriza uma forma subjetiva de avaliar, gerando um distanciamento do caráter científico presente em resenhas acadêmicas. Ainda é importante ressaltar o momento para a despedida no qual ocorrem outras subfunções tais como a solicitação de comentários, *likes/joinhas*<sup>9</sup>, adesão ao canal e, finalmente, a disponibilização do *link* para a compra do livro, o que configura uma propaganda da obra.

No estudo *Argumentação e autoria de adolescentes booktubers: interfaces entre a sala de aula e o ambiente virtual*, Turci e Pacífico (2019) também apresentam o relato de uma experiência com a produção de vídeo-resenhas. Entretanto, diferentemente de Lima, Andrade, Pinto e Araújo (2019), a pesquisa não teve a preocupação central de observar a estrutura composicional do gênero, ou seja, não focalizou a observância ou inserção dos movimentos retóricos prototípicos do gênero. Antes, porém, o trabalho buscou perceber que fatores competem para a presença de marcas de argumentação e autoria nos textos produzidos.

---

<sup>8</sup> Linguista estadunidense conhecido principalmente por seus trabalhos sobre gêneros textuais, linguística aplicada e ensino de inglês como língua estrangeira. É professor emérito da Universidade de Michigan. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Swales](https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Swales) Acesso em: 23 jun. 2020.

<sup>9</sup> Formas de interação em algumas mídias digitais e/ou redes sociais, mais ou menos equivalentes a *curtir*, usadas para expressar a aprovação dos conteúdos pelos usuários.

Embasados, principalmente, em Pêcheux (2010, *apud* TURCI; PACÍFICO, 2019)<sup>10</sup>, os pesquisadores inserem sua investigação na análise do discurso francesa, da qual emerge a ideia de que a formação discursiva está intrinsecamente relacionada às condições de produção, dando contornos ao projeto de dizer dos sujeitos que é bastante influenciado pela ideologia de posições antagônicas sobre determinado tema a ser discutido. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da produção de vídeo-resenhas de obras lidas, que foram postadas em um *site* ao qual se vinculava um canal do YouTube que serviu como suporte para a publicização dos textos e sua consequente divulgação e promoção. Participaram do estudo, como produtores das vídeo-resenhas, alunos das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Ribeirão Preto, São Paulo.

Os autores atribuem grande importância à argumentação para uma participação mais efetiva na sociedade e consideram que, ao longo do Ensino Fundamental, essa prática é pouco exercitada, apesar de sua força discursiva. O estudo em questão evidencia a percepção de argumentação assumida pelos autores, que a compreendem como uma dimensão de uma prática discursiva na qual ocorre a disputa dos sentidos. Os pesquisadores salientam que todo sujeito discursivo a partir de uma posição-sujeito e, ao produzir um discurso, participa de um “jogo de formações imaginárias” que, fazendo parte da formação discursiva, atua na regulação de respostas e, conseqüentemente, dirige a argumentação. Os autores salientam também a estreita relação que há entre argumentação e autoria, bem como a relevância que essas duas dimensões discursivas possuem no âmbito escolar, projetando-as para o âmbito social mais amplo.

Perseguindo o propósito de ressaltar esses dois aspectos da produção textual e, mais especificamente, da construção de vídeo-resenhas como fundamentais no processo de produção textual, a pesquisa mostrou que as estratégias de argumentação e os sentidos produzidos pela produção dos textos associada às tecnologias digitais contribuem para a evidência da autoria. Contudo, segundo Turci e Pacífico (2019), muito mais que a mudança de espaço discursivo ou de suporte, o que mais determinou a realização de um bom trabalho por parte dos estudantes foi o exercício do protagonismo caracterizado pelo acesso ao conhecimento e discussão dos

---

<sup>10</sup> PÊCHEUX, Michel.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: Gadet, Françoise.; Hak, Tony. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 2010, p. 159-250. Fonte: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2319/1765> Acesso em: 23 jun. 2020.

temas, a escolha dos textos a serem lidos e resenhados e, principalmente, a garantia do direito à autoria e à argumentação.

Apesar de todos os trabalhos aqui discutidos e relacionados serem de grande importância para as reflexões sobre o ensino de produção textual com foco nas condições de produção, e mais especificamente da resenha, o estudo de Turci e Pacífico (2019), sobre a vídeo-resenha, contribui de maneira mais significativa para a pesquisa aqui desenvolvida, tendo em vista a importância dada ao propósito comunicativo, aos participantes da interação e a outras dimensões discursivas, a fim de tornar as atividades de produção textual realmente relevantes, embora ainda tenham sido excluídos alguns aspectos do contexto de produção. Compreendeu-se que os demais estudos, possivelmente mais influenciados pelas correntes sociorretóricas de estudos de gêneros, enfatizaram a estrutura composicional, ou seja, a presença dos movimentos retóricos típicos do gênero, dando pouco destaque ao contexto de produção.

Em contrapartida, esta pesquisa se propõe a dar ênfase às condições de produção, buscando abordar o maior número possível de aspectos a elas relacionados, tais como o objetivo da produção, o evento deflagrador, o suporte, entre outros. Contudo, foco especial foi dado ao reconhecimento e cumprimento dos papéis sociais dos interlocutores, haja vista que se faz uma ampla discussão desse tópico com base na proposta teórica de Bronckart (1999), tanto para a análise textual quanto para os procedimentos pedagógicos referentes à importância da aceitação desses papéis pelos agentes produtores, o que se acredita poder influenciar sobremaneira em ambos o processo de produção e a linguagem utilizada. Composto uma parte considerável da concepção deste trabalho, recomendações da BNCC são explicitadas com bastante destaque, visando aderir às relevantes reflexões que o documento fomenta quanto ao ensino de língua materna. Além disso, a sequência de atividades proposta neste trabalho também foi idealizada com o propósito de priorizar o contexto de produção, a fim de conceber escrita e oralidade essencialmente como processo.

Com base nas orientações curriculares, discussões e considerações anteriormente explicitadas, a questão geral que norteia esta investigação busca compreender: Em que medida uma sequência de atividades de produção textual, que considere a resenha e a vídeo-resenha, com foco nas condições de produção pode ajudar os aprendizes a desenvolverem habilidades de escrita e oralidade e como livros didáticos abordam o ensino desses dois gêneros? A partir dessa problematização, depreendem-se três questões específicas: I – Que elementos linguísticos e/ou multissemióticos podem ser identificados na observação das condições de produção e também como evidências da compreensão e aceitação dos papéis sociais dos interlocutores pelos *autores* (agentes produtores) e como esses elementos afetam a linguagem? II – Que

mudanças linguísticas e/ou multissemióticas são mais evidentes na passagem da resenha para a vídeo-resenha? III – De que forma livros didáticos do PNLD<sup>11</sup> do 8º e 9º ano para o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023 abordam o ensino da resenha e/ou da vídeo-resenha quanto às condições de produção, à estrutura composicional e aos recursos multissemióticos, quais aspectos são contemplados e de que forma? Algumas dessas perguntas receberão, ao longo dessa dissertação, subsídios para a concepção de respostas a partir das discussões teóricas, enquanto a última (III) será tratada em uma sessão específica para análise de material do PNLD (2020 a 2023).

Nesse contexto, buscando responder a essas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral fundamentar uma proposta de atividades de produção textual para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, considerando-se a resenha e a vídeo-resenha, e realizar um exame do ensino desses gêneros em livros didáticos. Assim, para a sua operacionalização, esse objetivo geral ramificou-se em três objetivos específicos: I – Propor uma ênfase nas condições de produções, especialmente no papel social dos interlocutores, a fim de proporcionar a ocorrência de certos elementos linguísticos e/ou multissemióticos, que possam otimizar a produção. II – Sugerir a percepção de possíveis mudanças linguísticas e/ou multissemióticas no processo de retextualização, ou seja, na passagem da resenha para a vídeo-resenha. III – Analisar de que forma livros didáticos do PNLD do 8º e 9º ano para o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023 abordam o ensino da resenha e/ou da vídeo-resenha quanto às condições de produção, estrutura composicional e recursos multissemióticos.

Depois de explicitadas as questões de pesquisas e traçados os objetivos, será feita uma curta exposição das demais partes que compõem essa dissertação. O capítulo 2 contém o referencial teórico. No início, estão situadas as concepções de linguagem, texto, gênero e ensino que subjazem toda a idealização e execução dessa pesquisa, enquanto a seção posterior traz uma ampla discussão do método de análise de textos de Bronckart (1999), em que é estabelecido um diálogo com uma pesquisa recente sobre produção textual (Alves Filho, 2011), com foco no contexto de produção, bem como com outros autores que discorrem sobre ensino de produção textual. A seção seguinte apresenta uma abordagem do ensino de resenha, em que também se buscou uma relação com a vídeo-resenha, a fim melhor contextualizar as discussões teóricas no âmbito dos gêneros aqui selecionados.

---

<sup>11</sup> O Programa Nacional do Livro Didático, responsável pela escolha, aquisição e distribuição dos livros didáticos em todo o país, que, anteriormente, visava ao uso do material pelos estudantes da Educação Básica por 3 anos e, a partir de 2020, passou a ser projetado para um quadriênio.

A próxima seção, por sua vez, promove uma reflexão sobre implicações e operações envolvidas na passagem de textos escritos para escritos e de escritos para orais, haja vista que os processos de retextualização são bastante evidentes tanto na escrita da resenha a partir do conto, quanto na realização da vídeo-resenha com base na resenha. O capítulo 3 apresenta as escolhas e o percurso metodológico deste trabalho. O capítulo 4 contém uma análise de livros do PNLD (quadriênio de 2020 a 2023) referente ao objeto de estudo desta pesquisa. O capítulo 5 traz a descrição dos módulos das atividades, enquanto o capítulo 6 apresenta a proposta de atividades em si. Finalmente, o capítulo 7 contém as considerações finais desta pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico traz, inicialmente, as concepções de linguagem, texto, ensino e gênero que subjazem a esta pesquisa. Em seguida, buscar-se-á a realização de uma breve contextualização dos estudos sobre gêneros textuais antes da realização de um exame acerca do método de análise de textos de Bronckart (1999) com ênfase nas condições de produção. Depois disso, o ensino da resenha e da vídeo-resenha será tratado em um tópico específico para, finalmente, serem tecidas, nesta ordem, considerações sobre a retextualização do escrito para o escrito e do escrito para o oral.

### 2.1 Concepções de linguagem, texto, gênero e ensino

Nesta pesquisa, assume-se uma visão de língua como processo de interação, do que decorrem implicações, tanto teóricas quanto metodológicas. Travaglia (2009) ressalta que, nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente representar um pensamento, ou transmitir informações, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Concebendo a linguagem como lugar de interação humana, o autor salienta a importância do contexto sócio-histórico e ideológico, bem como os papéis sociais assumidos pelos interlocutores que, além de intercambiáveis, são fundamentais na cooperação e negociação dos sentidos que emergem desse “contato” humano, dialógico no sentido amplo.

Marcuschi (2008), ao tratar do tópico em questão (língua como interação), chama a atenção para esse aspecto dialógico das atividades de linguagem quando aponta que

Aspecto importante nesse contexto teórico é a noção de dialogismo (como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que a levaria à sua derrocada (MARCUSCHI, 2008, p. 20).

Ambos os autores, influenciados pelas ideias de Bakhtin/Voloshinov e preocupados com o ensino de língua materna, apontam para a necessária adoção desse paradigma no trabalho docente. Marcuschi (2008), na passagem anteriormente citada, ressalta a importância do outro (leitor/ouvinte) no fechamento do ciclo comunicativo da interação verbal, sem o qual o processo seria unilateral e, portanto, desprovido de geração de sentidos e sem razão de ser.

O referido autor, ao afirmar que a língua é um fenômeno ao mesmo tempo cognitivo e social, valoriza a abordagem sociocognitivista dos estudos linguísticos, advertindo que,

embora não se possa deixar de considerá-la em seu aspecto sistemático, é necessário encará-la em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Desse enfoque, depreende-se o caráter variável da língua, que se manifesta de maneira heterogênea no que concerne, tanto à coexistência de diversas variedades linguísticas, quanto à ocorrência de diferentes estilos, registros e flexibilização de regras.

Do ponto de vista metodológico, cabe destacar que essa visão demanda uma postura pedagógica comprometida com a apreensão do contexto em que essa linguagem se realiza, bem como com a consciência de que, para a comunicação ocorrer de forma efetiva, os sujeitos necessitam, movidos pela intersubjetividade, facilitar a compreensão mútua, adotando mecanismos que imprimam clareza e inteligibilidade aos seus enunciados e, assim, realizar uma interação eficaz. Ressalte-se que interação não é compreendida apenas como aquela face-a-face, mas também como outros tipos de interlocuções pela oralidade, escrita e por múltiplas semioses.

Explicitada a concepção de linguagem aqui adotada, cabe comentar a ideia de texto que se toma como referência para conciliar com essa noção. Marcuschi (2008) concebe o texto como uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido. Tal visão implica que o texto não pode ser concebido apenas como materialidade, mas demanda outros elementos presentes no contexto em que esse artefato se efetiva como instrumento no processo de interação, tais como as ações do leitor/ouvinte envolvidas na geração de sentidos e na compreensão.

Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008) define texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Imbuído dessa visão, amplamente aceita pelos pesquisadores em linguística textual, Marcuschi (2008) destaca que o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase, ressaltando que, apesar de essas instâncias linguísticas fazerem parte dele enquanto materialidade, esse evento comunicativo se delinea de maneira complexa, à proporção que se realiza em multissistemas (linguísticos e não linguísticos), tornando-se multimodal e, conseqüentemente, multifuncional.

Há diversos outros conceitos e considerações importantes que eventualmente decorreriam da opção por uma discussão mais aprofundada da noção de texto, como aspectos de sua relação com discurso e gênero e também critérios da textualização propostos por Beaugrande/Dressler (1981, *apud* MARCUSCHI, 2008), e minuciosamente detalhados em Marcuschi (2008). Todavia, julga-se que os pontos aqui elencados são suficientes para proporcionar uma ideia do que se entende por texto no âmbito dessa investigação.

No que concerne à noção de gênero de texto que fundamenta este estudo, parte-se do conceito desenvolvido por Bakhtin (2003), que tem norteado inúmeros trabalhos sobre esse tema, ao destacar que “Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262). Com base nessa definição, que evidencia o caráter sócio-histórico da formação e uso dos gêneros, Marcuschi (2003) atualiza a concepção bakhtiniana de gênero, proporcionando ainda mais clareza quanto às implicações, *in praxi*, dessa teoria, ao afirmar que

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

Partindo-se desses dois posicionamentos epistemológicos, chega-se à conclusão de que gênero não é uma categoria fechada, hermética no sentido de não admitir mudanças. Pelo contrário, os gêneros são flexíveis e podem sofrer variações conforme seja seu conteúdo, função, estilo, forma e contexto de produção e recepção. Ao realizar o ensino de produção textual, muitas vezes, na tentativa de ser mais didáticos e proporcionar modelos previamente estabelecidos, alguns professores tendem a priorizar uma estabilidade absoluta, em detrimento de uma relativa estabilidade, o que pode até tolher a liberdade e criatividade.

Quanto ao conteúdo temático, é esse que define o gênero que melhor se presta à veiculação do assunto tratado na interlocução e não o contrário, ou seja, determinados gêneros são mais adequados para comunicar certos temas e isso é historicamente construído. Em relação ao estilo, a despeito de também haver compartilhamentos de características sociais, cada locutor tem sua maneira individual de compor o gênero, evidenciando a identidade daquele que o produz e o jeito próprio de manifestar seu discurso. Não se pode esperar que as pessoas se comuniquem de forma idêntica em todas as situações de interação.

Em se tratando do aspecto funcional do gênero textual, ressalte-se que, uma vez sendo esse uma ferramenta básica de comunicação, ele sofre mudanças à medida que as necessidades comunicativas mudam. Assim, a despeito de haver estruturas composicionais mais ou menos estáveis, os gêneros caracterizam-se mais por suas peculiaridades comunicativas, cognitivas e institucionais que por seu perfil estrutural, formal.

Pedagogicamente, ao se ensinar um gênero, compreenda-se a importância de se conduzir os aprendizes à consciência de que, embora os gêneros apresentem peculiaridades formais, não são apenas essas que os definem, mas a função comunicativa. Nesse sentido,

saliente-se também a necessidade de se ter em mente a ideia de que não se pode entregar aos discentes “receitas” estruturais prontas, sem ressaltar o caráter variacional das formas dos gêneros e que é muito importante que haja mudanças, evidenciando a criatividade e o estilo próprio de cada produtor.

Essa breve explanação do que se entende por gênero textual foi apenas uma discussão preliminar do tópico. Mais adiante, essa categoria será retomada e discutida com mais profundidade ao ser abordada a questão da análise de gêneros e as condições de produção textual, o que serão vistas sobre diferentes perspectivas teóricas.

Depois de explicitadas as concepções de linguagem, texto e gênero que subjazem a esta pesquisa, será apresentado o tipo de ensino que se pretende adotar para a concretização dos propósitos pedagógicos e investigativos propostos. Travaglia (2009) discorre acerca da existência de três tipos de ensino no que concerne ao ensino de língua materna: o ensino prescritivo, o descritivo e o produtivo. De acordo com autor, o ensino prescritivo preconiza a substituição de padrões de atividades linguísticas considerados errados por outros vistos como corretos ou aceitáveis. Já o ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem e as línguas funcionam, tratando de habilidades adquiridas sem procurar alterá-las. Segundo o autor, frequentemente as ações didáticas são permeadas por todos eles, muito embora, para se ter uma prática escolar realmente reflexiva, o mais recomendável seja o produtivo.

Ressalte-se que “o ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Assim, conforme o pesquisador, esse tipo de ensino não quer alterar padrões que o estudante já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, ampliando as possibilidades de uso da língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

Travaglia advoga que, uma vez se propondo ao desenvolvimento de novas habilidades, o ensino produtivo é o mais adequado exatamente porque se alinha ao principal objetivo do ensino de língua portuguesa elencado em sua obra, que é desenvolver a competência comunicativa. Esses três tipos de ensino não são mutuamente excludentes, pois se pode lançar mão de todos eles, de acordo com os objetivos adotados. Corrobore-se a opinião do autor de que o ensino de escrita é produtivo, haja vista que a criança, em geral, não chega à escola com esses conhecimentos. Portanto, para esta investigação, pretende-se primar por uma maior aproximação do ensino produtivo.

Antunes (2003), ao tratar da realidade da aula de língua portuguesa, dialoga com os pressupostos discutidos, ao mesmo tempo em que aponta algumas posturas e atitudes

implicadas no momento em que se assume a dimensão interacional da linguagem ao salientar que

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

Percebe-se que diversas atitudes são requeridas do docente quando esse decide assumir, em seu trabalho pedagógico, a dimensão interacional da linguagem. Essa prática diferenciada começa com o planejamento, passa pela aula em si, que requer um diálogo constante, até atingir o processo de avaliação que necessita buscar, por meio da interação, formas de tratar inadequações detectadas. Diante do anteriormente exposto, buscar-se-á manter uma postura científica e pedagógica comprometida com a linguagem como interação, texto como evento comunicativo, gêneros como textos materializados em situações comunicativas recorrentes e um ensino produtivo de língua portuguesa. Tais concepções teóricas são importantes para este estudo porque o situam em um contexto epistemológico comprometido com a valorização das relações sociais e do protagonismo humano como fontes de conhecimento. Acredita-se que, dessa forma, seja possível estabelecer um diálogo e ações que convirjam para o desenvolvimento de todos os envolvidos no ensino e aprendizagem.

## **2.2 O estudo dos gêneros textuais (uma contextualização)**

Marcuschi (2008, p. 151) afirma que o estudo dos gêneros é um tema interdisciplinar bastante fértil, pois tem recebido muitas contribuições teóricas, em que se proliferam e variam diversas teorias e interpretações. Contudo, segundo o autor, importa que eles não sejam concebidos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como entidades dinâmicas, de limites e demarcações fluidas.

Consciente da dificuldade em se demarcar satisfatoriamente a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros e de que algumas dessas teorias, com suas tipologias, visam muito mais agrupá-los do que entender seu funcionamento, Marcuschi (2008, p. 152 - 153) apresenta um panorama de perspectivas para o estudo dos gêneros. Aqui não serão elencadas todas essas teorias, mas apenas citadas algumas delas que, em uma maior ou menor

medida, exercem influência na concepção desse e de outros trabalhos sobre o ensino de leitura e produção textual.

Dentre as abordagens expostas pelo autor, aquela com a qual esta pesquisa mais se alinha é a interacionista e sociodiscursiva com atenção didática e voltada para a língua materna. Influenciada por Bakhtin e Vygotsky<sup>12</sup> e de caráter psicolinguístico e sociointeracionista, essa linha de estudo focaliza o ensino de gêneros tanto na oralidade quanto na escrita. Conduzidas pelo Grupo de Genebra (mais especificamente Bronckart, Dolz e Schneuwly), tais estudos têm auxiliado muitos trabalhos de cunho pedagógico com gêneros, especialmente por meio de obras dos dois últimos autores.

A despeito dessa identificação teórica, ressalte-se que, na prática pedagógica, às vezes, também se adotam procedimentos embasados em diferentes propostas, o que ocorre, por exemplo, quando no tratamento formal do gênero, busca-se apoio na perspectiva sociorretórica de Swales e Bhatia, em que são identificados e analisados estágios na estrutura do gênero. Destaque-se também o papel da escola sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman e Freedman), que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 153), ressaltam a ligação dos gêneros às instituições às quais eles se vinculam e as relações de poder que eles encapsulam.

Em virtude dessa variedade epistemológica, algumas escolhas, especialmente aquelas de cunho pedagógico, englobam diversas teorias, o que, eventualmente, sugerem diferentes procedimentos analíticos e didáticos. A partir dessa constatação, torna-se pertinente considerar as palavras de Alves Filho (2011) ao ressaltar que

sabemos todos que, do ponto de vista científico, as teorias tendem a não se misturar. Contudo, esta pureza não precisa ser seguida na situação de ensino-aprendizagem, desde que se tenha clareza e segurança acerca das possibilidades de articulação entre conceitos de teorias diferentes (ALVES FILHO, 2011, p. 20).

Diante do exposto, considere-se que, pautado em sua liberdade pedagógica, ao ensinar produção textual e, por conseguinte, apresentar características estruturais típicas dos gêneros, não obstante possa parecer que o docente adota uma postura prescritiva, pois às vezes, ele o faz em função de sua necessidade de orientar bem seus aprendizes. Entretanto, é necessário compreender, como afirma Marcuschi (2008, p. 165), que a forma não pode prevalecer sobre a função e que os gêneros são heterogêneos, possuindo grande plasticidade e dinamicidade, o que

---

<sup>12</sup> Psicólogo, proponente da psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época, Lev Vygotsky foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotsky](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky) Acesso em: 23 jun. 2020.

demanda um compromisso e atenção ao abordar a concepção dos textos empíricos pelos alunos. Em Bakhtin (2003), é possível perceber claramente tais propriedades quando esse afirma que “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 263). Faz-se necessário, portanto, levar os aprendizes a entender que seus textos não serão iguais aos de outros estudantes e até mesmo deverão diferir entre suas próprias produções, o que constitui uma demonstração salutar da variedade de estilos.

Retomando-se a definição da orientação teórica primordial deste estudo, serão apresentados alguns pontos-chave da obra de Bronckart (1999), que, ao inscrever seus trabalhos no interacionismo social, destaca que tal teoria, influenciada principalmente por Vygotsky, designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, como a psicologia e a sociologia. Segundo o autor, essas correntes têm em comum a ideia de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização.

Situando tal quadro teórico no âmbito da linguagem, Bronckart (1999) atualiza esse paradigma investigativo, inspirado nos pressupostos do Círculo de Bakhtin acerca da interação verbal, denominando-o Interacionismo sociodiscursivo (ISD), à medida que considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Como importante categoria de sua teoria, Bronckart identifica as ações da conduta humana no âmbito social da comunicação como ações de linguagem, provenientes de um agente que as realiza.

Direcionando tais estudos mais estreitamente para o campo dos gêneros textuais, Bronckart (1999) apresenta um método de análise de textos que é a base para outros trabalhos relacionados ao ensino de língua, entre os quais obras de referência como as dos pesquisadores B. Schneuwly e J. Dolz, pertencentes ao Grupo de Genebra, ao tratarem didaticamente do tema em Dolz e Scheuwly (2004), por exemplo. Contudo, apesar de não ser o caso específico deste trabalho de mestrado, como afirma Bueno (2011, p. 37), muitas pesquisas no Brasil têm sido pautadas nas obras desses estudiosos, sobretudo com a adoção metodológica da chamada Sequência Didática (SD).

### **2.3 Um olhar para o método de análise de texto de Bronckart**

Segundo Bueno (2011, p. 28), a proposta de Bronckart (1999) não foi elaborada para uma aplicação direta ao ensino, apesar de tal modelo conter várias dimensões importantes para o ensino em uma concepção sociointeracionista e servir de base para diversos trabalhos de

aplicação pedagógica. Todavia, é fundamentalmente nessa obra, Bronckart (1999), que esta pesquisa se embasa para propor tanto reflexões acerca do ensino quanto o exame de material didático. Convém ressaltar, contudo, que as demais obras com as quais Bronckart (1999) aqui dialoga também contribuíram para a orientação das discussões, proporcionando olhares atualizados mais aplicados à teoria de base.

Entre vários aspectos textuais empíricos descritos e analisados por Bronckart (1999) na perspectiva dos textos como produções sociais, estão a análise das condições de produção, para as quais convergem, segundo o autor, representações dos mundos físico, social e subjetivo que são requeridas, a fim de se apreender o contexto da interação ou da comunicação da qual o agente produtor julga se encontrar. Bronckart ressalta que esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. A seguir, serão expostos alguns elementos que compõem o contexto de produção de textos.

De acordo com esse modelo teórico (análise de textos de Bronckart), no primeiro plano, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, definido por quatro parâmetros, como elenca Bronckart (1999, p. 93):

- a) O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- b) O momento de produção: a extensão de tempo durante a qual o texto é produzido;
- c) O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- d) O receptor: a (ou as) pessoas que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

No que concerne ao segundo plano, conforme destaca Bronckart (1999, p. 94), a produção de todo texto se inscreve no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Segundo o autor, esse contexto socio-subjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais:

- a) O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação social etc.;
- b) A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc.?

c) A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.?

d) O objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Bronckart adverte acerca de algumas observações importantes quanto a essas conceitualizações relativas ao contexto de produção. Uma delas é a importância da distinção clara entre o estatuto de emissor e de receptor do de enunciador e de destinatário. Segundo o pesquisador, os dois primeiros se referem ao organismo que produz ou recebe um texto, respectivamente, enquanto os dois últimos dizem respeito aos papéis sociais assumidos por ambos, de um ponto de vista sociossubjetivo. Note-se nas palavras do próprio Bronckart (1999) como essas instâncias se fundem na produção de um texto

Feita essa distinção, é necessário reconhecer, entretanto, que a instância responsável pela produção de um texto é a entidade única (salvo casos raros de co-escritura), que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista socio-subjetivo. Portanto, poderíamos chamar essa entidade de emissor-enunciador, mas para simplificar, usaremos a expressão agente-produtor, ou mais simplesmente, o termo autor (BRONCKART, 1999, p. 95).

Portanto, para esta pesquisa, assume-se a taxionomia *autor*, em sua dimensão sociossubjetiva à medida que se toma como objeto de análise e tópico de ensino, o papel social assumido por esse na produção textual. Na realidade do processo de concepção de um texto em sala de aula, quando esse papel é bem definido e seguramente assumido pelo estudante (agente-produtor), compreende-se que há grandes chances de ser produzido um texto, que, conseqüentemente, será eficaz na interação social a que ele se propõe.

Considerando a produção textual (oral e escrita) como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua, Geraldi (1997, p. 135) advoga um estatuto do texto como realidade em que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva na enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões. Ao proferir tais afirmações, o autor, intencionando elencar condições necessárias para a produção de textos no contexto escolar, defende que, para se produzir um texto oral ou escrito, é preciso que se atenda aos seguintes critérios: 1 – se tenha o que dizer; 2 – se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; 3 – se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; 4 – o locutor se constitua como tal

enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e 5 – se escolham as estratégias para atender aos itens anteriores.

Ratifique-se, neste estudo, a importância desses pressupostos destacados por Geraldi (1997) para o trabalho com produção textual em sala de aula, o que contribuem para tornar essa atividade mais significativa e orientada, haja vista que, embora não sejam garantia plena de uma interação eficaz, como estabelecem critérios que devem ser atendidos a partir de um planejamento do projeto enunciativo, direcionam o processo de escrita e de produção oral. Saliente-se que, apesar de não apresentar todas as condições que outros pesquisadores ressaltam, tais como o suporte ou um maior detalhamento dos critérios envolvidos no planejamento textual, tais orientações representam um grande avanço no que diz respeito à escrita como processo na década de 1990, correspondendo às expectativas de ensino de língua pautadas em concepções sociointeracionistas de ensino de língua.

Corroborando com as escolhas epistemológicas e pedagógicas aqui afirmadas, Alves Filho (2011), ao discorrer sobre o contexto de situação no que concerne ao papéis sociais dos interlocutores, ressalta a importância da consciência desses papéis para a interlocução ou produção do texto:

Dois elementos extremamente importantes para o contexto de situação são os interlocutores e os papéis que eles desempenham na interação. Por isso, é de se esperar que o aluno, ao aprender um novo gênero, compreenda que papéis sociais ele pode desempenhar ao tomar a palavra (de aluno, de filho, de cidadão de um país, de leitor de um jornal, de um jovem rebelde, de amigo, para citar alguns). Ademais, precisa entender qual o papel social do interlocutor a quem ele se dirige, de modo a adequar a ele o seu discurso (ou subverter consciente e responsavelmente, se for o caso) (ALVES FILHO, 2011, p. 53).

Supõe-se que do desenvolvimento da consciência e assunção desses papéis pelo sujeito decorram algumas escolhas na produção do texto que podem ir desde o grau de formalidade/informalidade da linguagem, o nível de intimidade entre os interlocutores, passando por elementos gestuais, recursos multissemióticos até o delineamento estilístico do gênero, que recebe influência do jeito de ser, pensar e agir do *autor*. Evidentemente, a produção dos gêneros da esfera jurídica, por exemplo, que possuem uma estrutura composicional mais rígida, sofre uma menor influência desses aspectos pessoais, haja vista possuírem uma maior vinculação com as instituições em que são produzidos e, portanto, um caráter mais formal, menos subjetivo.

No que concerne à produção de uma resenha, gênero frequentemente utilizado para comentar e avaliar a leitura de um texto ou o lançamento de uma produção cultural (livro, filme,

série de TV, jogo eletrônico, álbum musical etc.), percebe-se que, ao assumir o papel de resenhador, ou seja, de um autor que, de posse da produção de outro sujeito, *o autor* tem a responsabilidade de apresentá-la, respeitando propriedades enunciativas relativas à autoria, contexto sociocultural, regras de polidez, modalizações etc. Alguns desses aspectos serão novamente abordados posteriormente, ao serem discutidos outros tópicos relativos ao contexto geral desse estudo.

Retomando-se e reiterando-se pressupostos traçados em Bronckart (1999), é feita uma observação quanto à noção de enunciador a qual designa as propriedades sociosubjetivas do *autor*, o modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. Bronckart faz isso para comparar com outra aceção de enunciador postulada por Ducrot (1984)<sup>13</sup>, que provêm de uma análise das propriedades do texto efetivamente produzido, no que concerne às diferentes vozes que nele são postas em cena, relativamente a quem fala no texto, ou seja, quem é o responsável pelo que é expresso. Conforme essa visão, um texto pode mobilizar várias vozes, tais como das personagens, narrador, entidades sociais etc., configurando uma polifonia, que, de acordo com Bronckart (1999, p. 95), levou Ducrot a introduzir o conceito de enunciador.

Entretanto, a fim de evitar uma eventual confusão terminológica, Bronckart (1999, p. 93) propõe a adoção do termo enunciador para designar o estatuto sociosubjetivo do *autor*, conservando-se as noções de textualizador, de expositor e de narrador para designar as instâncias formais de gerenciamento das vozes. Esse tema será explicitado mais detalhadamente ao serem abordados os mecanismos enunciativos. Por hora, ressalte-se que é reafirmada a importância dada ao papel social dos interlocutores no bojo dessa investigação, em especial ao *autor*. Quanto a isso, Alves Filho (2011, p. 51) aponta que, inseridos em um meio social e agindo de acordo com os papéis que desempenham na sociedade, os sujeitos constroem uma interpretação da situação na qual se encontram e respondem a ela com base nessa interpretação.

Exemplificando essa apreensão da realidade pelos *autores*, Alves Filho (2011, p. 51) argumenta que, se um aluno interpreta uma sala de aula como um ambiente de repasse de informação por parte do professor, poderá agir linguisticamente de modo mais passivo, ao passo que, compreendendo a escola como um espaço de construção coletiva de conhecimentos, poderá adotar comportamento diferente, portando-se mais interativamente. Nesse sentido, reiterando-se a reflexão de Alves Filho anteriormente proferida no que diz respeito às escolhas decorrentes da postura correspondente à produção textual dos sujeitos ao assumirem com

---

<sup>13</sup> DUCROT, **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. (trad. de *Le dire et le dit*, 1984)

precisão seu papel social, destaque-se que, nesse estudo, prevalece a compreensão de que essas implicações vão muito além do puramente linguístico, haja vista que são multissemiotizadas, manifestando-se também por meio de imagens, sinais, gestos, posturas etc.

É fato que Bakhtin (2003) trata esse tópico com bastante centralidade ao destacar a questão da postura responsiva assumida pelos interlocutores nas trocas interacionais, dado que demonstra a influência exercida sobre o outro durante a comunicação humana, o que, cedo ou tarde, poderá se manifestar no aparato linguístico dos envolvidos ou compor seu repertório cultural. Perceba-se, em Bakhtin (2003), a importância atribuída a essa responsividade, o que contribui para a constituição dos agentes da interação enquanto sujeitos que estabelecem seus papéis socio subjetivos e as implicações em suas produções discursivas:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Infere-se, conforme anteriormente explicitado, que tal responsividade não é necessariamente manifestada em tempo real tal como na interação face a face. Contudo, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, aquilo que se profere no processo de interlocução vai afetar de alguma maneira o modo de dizer dos interlocutores, sua forma de pensar e agir socialmente, o que também pode ser ilustrado no seguinte trecho:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Notando-se nitidamente a dimensão da influência sobre o outro na dinâmica das interações sociais, percebe-se a possibilidade de uma predisposição mais acentuada dos sujeitos ao monitorarem seus atos anunciativos no sentido de se fazerem compreender mais precisamente e até facilitar para o outro a apreensão dos significados mais complexos. Na escola, trata-se de uma tarefa de grande importância, tendo em vista a diversidade de estilos de aprendizagem que demanda uma empatia cada vez maior por parte do docente ou de quem

esteja, por meio de seu projeto comunicativo, ensinando algo ou discutindo um tema emergente no contexto escolar.

Fechando-se a discussão desse tópico que é o mais nuclear dentre os elementos elencados para essa reflexão sobre as condições de produção textual: o papel sociossubjetivo dos envolvidos na interação, saliente-se que é preciso estabelecer, juntamente com os participantes do processo interativo, limites claros e objetivos dessas representações discursivas (*autor* e interlocutor) bem como promover diálogo constante sobre as possibilidades decorrentes dessas definições, uma vez que, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 306), a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada. Ressalte-se que daí poderá decorrer uma interlocução eficaz, apta a proporcionar uma efetiva compreensão entre as partes.

Passando-se a discutir outra dimensão do contexto de produção, ao tratar do objetivo ou objetivos da interação, Bronckart (1999) recorre à teoria da comunicação atribuída a Jakobson<sup>14</sup> a fim de chamar a atenção para o fato de que, embora esse esquema seja importante para uma primeira análise contextual, as seis funções da linguagem nele postuladas, por serem classes muito gerais, não dão conta de todos os objetivos possíveis de um texto. Nesse sentido, Alves Filho (2011, p. 34) salienta que um mesmo gênero pode servir para atender a vários propósitos comunicativos, pois esses são dinâmicos e podem mudar com o passar do tempo ou variar entre grupos ou instituições diferentes. Embora os objetivos de uma interação estejam diretamente associados aos propósitos comunicativos que os gêneros engendram, o pesquisador ressalta que esses propósitos podem não estar definitivamente marcados nos textos, mas resultar dos modos como esses são utilizados efetivamente em dadas situações.

Alves Filho (2011) destaca que os propósitos comunicativos são socialmente compartilhados, mas podem emergir mudanças no nível individual e novos propósitos podem surgir em decorrência da dinamicidade dos gêneros. Pedagogicamente, o autor aponta a importância de compreender adequadamente os propósitos comunicativos mais recorrentes e previsíveis e também se aperceber daqueles ainda raros ou potencialmente emergentes ao afirmar que

---

<sup>14</sup> Roman Jakobson foi um pensador russo, considerado um dos mais importantes linguistas do século XX e um estudioso da análise estrutural da linguagem, da poesia e da arte. Jakobson foi pioneiro em propor uma teoria do sistema de comunicação, segundo a qual o processo comunicativo é composto por seis componentes estruturais que realizam seis respectivas funções. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Roman\\_Jakobson](https://pt.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson) Acesso em: 24 jun. 2020.

um dos objetivos centrais de estudo de um gênero é justamente compreender os propósitos comunicativos recorrentes de um conjunto de textos que participa de um gênero. Isso pode ser extremamente importante para que o trabalho com qualquer gênero em sala de aula leve em conta funções reais para as quais os gêneros são de fato utilizados (ALVES FILHO, 2011, p. 36).

Ratifique-se, assim, o posicionamento de Alves Filho, ressaltando-se o valor de um constante diálogo entre professor e alunos sobre os propósitos comunicativos dos textos, sobretudo daqueles gêneros mais complexos, a fim de instrumentalizar os aprendizes a reconhecer os objetivos dos textos e tomar decisões acertadas acerca de qual gênero utilizar para realizar seus intentos interacionais. Todavia, não se pode deixar de orientar os educandos no sentido de estarem atentos às nuances de efeito produzido no leitor/ouvinte decorrentes do contexto geral de produção do texto, bem como das mudanças que os gêneros sofrem com o tempo, incluído seus propósitos comunicativos.

Outro aspecto relevante do contexto de produção considerado por Bronckart (1999) é o conteúdo temático dos textos. Segundo o pesquisador, o conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, alternando ou combinando temas dos mundos físico, social e subjetivo. Trata-se de conhecimentos que estão relacionados à experiência e ao nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Refletindo sobre essa categoria tão relevante no processo de textualização, Alves Filho (2011, p. 44) salienta que o tema não pode ser visto apenas como o assunto de cada texto isolado, mas o que configura o domínio de sentido de um gênero. Segundo o autor, historicamente, cada gênero tem um conjunto de assuntos particulares, mais ou menos previsível, possibilitando aos usuários da língua a criação de uma expectativa em relação ao que será tematizado em certos textos.

Ressaltando que o tema dá conta do modo como recorrentemente as pessoas têm falado sobre certos assuntos em gêneros específicos, Alves Filho (2011, p.45) aponta para a teoria bakhtiniana da estabilidade relativa, afirmando as mudanças e variações temáticas possíveis. Contudo, o pesquisador pondera que o conhecimento dos temas relativamente previsíveis para gêneros a serem trabalhados em sala de aula se torna relevante pelo fato de possibilitar ao leitor fazer suposições estratégicas acerca dos textos que irá ler e/ou escrever. Alves Filho (2011, p. 45) ainda assegura que, se o aluno compreende o tratamento temático típico de um gênero, reunirá mais condições tanto para ler como para produzir textos de diversos gêneros.

Diante das questões levantadas, dada a importância do conteúdo temático no contexto de produção textual, é importante reafirmar a necessidade da promoção de boas

leituras e discussões sobre os temas que se pretendem propor no trabalho com a escrita e a oralidade, haja vista que tais medidas podem promover tanto a ativação dos conhecimentos prévios há pouco mencionados, quanto a aquisição de novas aprendizagens. Destaque-se que essa é uma etapa fundamental, pois ratifica o caráter dialógico e interativo da linguagem uma vez que se aprende muito com o outro, partilhando-se conhecimentos e experiências, bem como reforça o valor da produção textual como processo. Compreenda-se que as tecnologias digitais podem ser ferramentas muito úteis nesse trabalho de estímulo cognitivo, por meio das quais se pode promover debates, discussões, proporcionando-se um bom tratamento do tema e, conseqüentemente, mais segurança aos interlocutores.

Depois de discorrer sobre o conteúdo temático, Bronckart (1999) traça algumas considerações sobre a ação de linguagem, dado o contexto de produção. O autor define ação de linguagem em dois níveis: o sociológico e o psicológico. No nível sociológico, essa ação é guiada por uma relação de interação entre o grupo social com suas avaliações e um organismo humano, ao passo que, no nível psicológico, ela se manifesta como o conhecimento disponível nesse organismo ativo sobre diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. Bronckart salienta que, do ponto de vista do segundo nível, a noção de ação de linguagem reúne e integra parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza quando empreende uma intervenção verbal. Assim, segundo o pesquisador, esse agente-produtor, articula elementos como o papel social, o lugar social etc. com o objetivo da produção e o conteúdo temático e realiza sua ação: a interação por meio da linguagem.

Com o intuito de complementar os pressupostos da teoria bronckartiana, acrescentando-se mais um fator de relevância no contexto dos gêneros textuais, apresenta-se aqui um conceito discutido em Alves Filho (2011) a partir das ideias de Paré e Smart (1994)<sup>15</sup>: o evento deflagrador. Conforme o autor, esse é o nome usado para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como o desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero. Alves Filho salienta que “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem” (ALVES FILHO, 2011, p. 40). Dessa forma, ratifique-se o posicionamento do autor ao afirmar que a compreensão do evento deflagrador ajuda a entender a relação entre os textos e os acontecimentos sociais ou materiais que servem de causa ou motivação para eles.

---

<sup>15</sup> PARÉ, A.; SMART, G. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY; Peter. (Eds.) Genre and the new rhetoric. London: Taylor & Francis, 1994.

Alves Filho (2011, p. 40), oportunamente, ao exemplificar a ocorrência do evento deflagrador principal de uma resenha de livros para uma revista semanal, afirma que esse é o próprio lançamento (ou relançamento) de um (novo) livro no mercado editorial, haja vista que tal acontecimento impulsiona a elaboração de um texto (resenha) e uma revista a ceder espaço para sua publicação. No caso específico do trabalho aqui apresentado, o evento deflagrador se identifica com o lançamento, a descoberta ou a divulgação de um objeto cultural como um jogo eletrônico, um livro, um filme, uma série de TV ou um álbum musical que venha a motivar a realização de uma interação social, realizada tanto por meios digitais como não digitais.

Destaque-se aqui a relevância desse fator para o processo de ensino, tendo em vista que ele (evento deflagrador) faz a intermediação entre a realidade e os textos, uma vez que os gêneros respondem à necessidade das pessoas de minimizar e resolver problemas de sua vida cotidiana. Alves Filho (2011, p. 40) evidencia o evento deflagrador como extremamente importante para a elaboração de propostas de produção de texto pelo fato de ele indicar claramente o ponto de partida para a escrita de um texto. Por isso, o autor defende que, no momento inicial de apresentação de um gênero a ser trabalhado em sala, é relevante ajudar os alunos a compreender os eventos deflagradores típicos deste gênero.

Outro momento importante do trabalho de Bronckart (1999, p. 100) é a apresentação do conceito de intertexto e seu papel como condição de produção textual. Para o autor, o intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. Dessa forma, sendo os gêneros de texto construções históricas, cada sujeito, durante seu desenvolvimento pessoal, é exposto a um número mais ou menos importante de gêneros e escolhe um modelo textual para utilizar, com base em seu conhecimento efetivo desses gêneros e de suas condições de utilização. Bronckart (1999, p. 103) afirma que o processo de adoção e adaptação de modelos gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares preexistentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais também relacionados ao estilo de cada usuário, que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico.

Em se tratando do trabalho com produção textual na educação básica no que concerne a dois tópicos anteriormente discutidos (a ação de linguagem e o intertexto), considere-se que tanto a articulação dos elementos presentes no contexto de produção com conteúdo temático e objetivos quanto a ampliação do repertório de gêneros são fatores de grande relevância para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes e consequente inserção desses na sociedade letrada. Torna-se cada vez mais evidente e imperativa

a necessidade de se investir nesses aspectos inerentes à produção de textos compreendida por professores e discentes muito mais como processo do que como produto.

Depois de ter discorrido acerca de alguns aspectos da teoria de Bronckart (1999) associados mais ao contexto em que um texto é produzido, serão levantadas questões referentes à infraestrutura textual, o que o autor denomina arquitetura interna, concebidas por esse e por esta pesquisa como tão pertinentes à concepção geral de um texto quanto os aspectos anteriormente citados que compõem as condições de produção. Não se intenciona fazer um aprofundamento nessa dimensão do método de análise de textos de Bronckart, uma vez que esse não é o foco do estudo em voga. Todavia, tendo em vista a importância de se chamar a atenção dos aprendizes também para o interior da organização textual, cabe uma breve reflexão sobre tais questões.

Bronckart (1999, p. 119) concebe a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. No que concerne ao nível mais profundo, o da infraestrutura, estão incluídas não somente as operações de planificação que dão conta do plano geral do texto e configuram a organização de conjunto do conteúdo temático, mas também da formação de sequências textuais (expositiva, descritiva, narrativa, argumentativa, injuntiva etc.), que concretizam os tipos de discursos (direto, indireto, indireto livre etc.) e as possíveis articulações entre eles. Segundo o pesquisador, os planos de textos possuem flexibilidade e variam conforme o gênero ao qual aquele texto empírico corresponde, o conteúdo temático e os parâmetros da produção. Entretanto, Bronckart (1999, p. 120) ressalta que a combinação dos diversos tipos de discursos, juntamente com outras formas de planificação, desempenha um papel fundamental na definição do plano de texto.

Quanto ao segundo nível, Bronckart (1999, p. 122) discorre sobre os mecanismos de textualização, os quais, de acordo com o autor, articulando linearmente as partes do texto em função da ordenação hierárquica, lógica e/ou temporal, contribuem para o estabelecimento da coerência temática, guiando o destinatário no processo de compreensão. Dentre esses mecanismos estão a coesão, a coesão nominal e a coesão verbal. No que diz respeito à coesão, essa contribui para marcar as articulações da organização temática e conta com o uso de organizadores textuais, tais como conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Reafirme-se aqui a importância da aprendizagem desses elementos como fundamentais no estabelecimento das relações de sentido tanto para a leitura e compreensão como para a produção de textos coesos pelos estudantes.

A coesão nominal, por sua vez, é apresentada por Bronckart (1999, p. 124) como portadora de dupla função: a de introduzir os temas e ou/personagens novos e a de assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto por meio de anáforas realizadas com o uso de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e sintagmas nominais. Compreenda-se que os conhecimentos implicados no domínio desses mecanismos são de grande importância em um processo produtivo de desenvolvimento das habilidades discursivas, tanto na modalidade oral da língua como na escrita. Felizmente, a linguística textual vem tratando desse tema de forma bastante ampla e pertinente, sobretudo através de inúmeras pesquisas sobre referenciação.

No que concerne aos mecanismos de coesão verbal, Bronckart destaca que esses asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados por tempos verbais. O autor ressalta que as marcas morfológicas desses tempos verbais aparecem em interação com outras unidades de valor temporal, tais como advérbios e outros organizadores textuais, advertindo que a coesão verbal depende mais dos tipos de discursos que os outros dois mecanismos de textualização. É possível citar como exemplo fragmentos de sequências narrativas como a seguinte: *Durante aquele mês, Ana caminhava todas as tardes, mas naquele dia ela não caminhou.*

Percebe-se que, no ensino de escrita, dentre os mecanismos de textualização tradicionalmente abordados, a coesão e a coesão nominal recebem um maior destaque, o que talvez ocorra por uma maior recorrência nos textos ou até mesmo por um suposto menor grau de complexidade desses recursos em seu tratamento didático. Entretanto, a coesão verbal também merece uma atenção especial na preparação para a concepção de um texto, especialmente no que concerne a textos narrativos.

Serão comentados agora os mecanismos enunciativos discutidos em Bronckart (1999). De acordo com o pesquisador, visando mais diretamente a orientar a interpretação do texto por seus destinatários, esses mecanismos operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, sendo também chamados de mecanismos configuracionais. Bronckart (1999) os caracteriza da seguinte forma:

os mecanismos que funcionam nesse último nível contribuem mais claramente que os precedentes para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam? e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999, p. 130).

Referindo-se aos posicionamentos enunciativos, Bronckart (1999, p. 130) salienta que, à primeira vista, é o *autor* (ou o que ele chama de agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou que, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros. É o que se costuma chamar de discurso segundo, manifestado por meio de expressões como *segundo, conforme, de acordo com* etc. Bronckart (1999, p. 130) ainda chama a atenção para o fato de que a identificação dos posicionamentos enunciativos é um problema complexo, pois, ao produzir um texto, o *autor* cria mundos discursivos que possuem coordenadas e regras de funcionamento diferentes das do mundo empírico. Assim, segundo o autor, é a partir desses mundos virtuais, e mais especificamente a partir das instâncias formais anteriormente citadas que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. Bronckart (1999, p. 130-131) afirma que essas vozes podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico; as vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto e as vozes de personagens, ou seja, as vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Ao se ensinar a produzir um texto, destaque-se que a explicitação de formas de articular as diferentes vozes desempenha um papel fundamental tanto para marcar e assumir os posicionamentos do *autor*, como para construir argumentos de autoridade que se prestam a atribuir a responsabilidade do que é enunciado a uma terceira pessoa ou entidade e também dar o crédito devido a quem o merece, além de, no caso do discurso direto, indicar as falas das próprias personagens em textos narrativos. Dessa forma, torna-se relevante e imprescindível a realização de algumas atividades que possam evidenciar o uso desses recursos linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades.

No que se refere ao mecanismo enunciativo das modalizações, Bronckart (1999, p. 131-132) explica que, na tradição gramatical, esse termo (modalização) tem designado as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Assim, o autor propõe a consideração de quatro grupos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Quanto às modalizações lógicas, Bronckart (1999, p. 132) afirma que essas consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas como certas, possíveis,

prováveis, improváveis etc. Esse é o caso do uso de expressões do tipo provavelmente, possivelmente, sem dúvida, como no exemplo: *O Brasil, sem dúvida, é um país em forte desenvolvimento.*

As modalizações deônticas, conforme Bronckart (1999, p. 132), são aquelas que avaliam o que é enunciado à luz de valores sociais, apresentando os fatos enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc. Os verbos precisar, necessitar, dever, entre outros, normalmente são usados com essa função como no exemplo: *Você precisa estudar mais para poder passar.* Já as modalizações apreciativas têm a ver com um julgamento mais subjetivo, apresentando os enunciados como bons, maus, estranhos etc. Incluem-se aqui expressões como *Graças a Deus, Infelizmente, Felizmente* etc., a exemplo da frase *Felizmente, ela chegou.* As modalizações pragmáticas, por sua vez, introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente, sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer). É possível incluir nesse subconjunto grupos verbais como *podia ajudar, devia ajudar, queria ajudar, tinha que ajudar* etc., como mostra o exemplo seguinte: *Ele podia ajudar mais.*

Saliente-se que o conhecimento dos modalizadores discursivos e sua explicitação são importantes não só para a aprendizagem de leitura e escrita, mas também para o contexto do ensino de um modo geral, haja vista que, nas interações do dia a dia, as pessoas precisam ter cuidado com o que dizem, pois a forma como algo é expresso pode causar efeitos de sentido indesejáveis como ofensas, constrangimentos, mal entendidos etc. No âmbito da produção textual em si, esses mecanismos desempenham um papel crucial, com valor argumentativo, uma vez que colaboram com o *autor* na realização do seu projeto de dizer, à medida em que proporcionam a expressão do que realmente se intenciona comunicar.

A despeito de Bronckart (1999) não fazer referência ao suporte<sup>16</sup> como aspecto importante do processo de produção de textos, considere-se esse tópico como muito relevante no contexto dos gêneros utilizados no dia a dia, bem como para os textos produzidos por estudantes na escola, mas para serem também veiculados socialmente. Marcuschi (2003, p. 173) salienta que a questão dos suportes dos gêneros textuais é complexa, pois a área carece de estudos sistemáticos a esse respeito. Contudo, o autor afirma que, apesar de os suportes não

---

<sup>16</sup> Outra obra que discorre sobre o suporte em gêneros textuais é BONINI (2011): BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

determinarem o gênero, eles são imprescindíveis para que o texto circule na sociedade e devem ter alguma influência na natureza do gênero suportado, contexto em que cada gênero exige um suporte especial.

Assim, Marcuschi (2003, p. 174) define suporte de um gênero como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado no texto. O autor aponta como aspectos inerentes ao suporte a propriedade de ser um lugar físico ou virtual, de ter um formato específico e de servir para fixar e mostrar um texto. Composto ainda sua intenção de discutir o papel do suporte na interlocução, Marcuschi (2003, p. 174) pondera que esse não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele, mas ressalta a necessidade de investigações que visem a aprofundar a compreensão desse tema relativo aos gêneros, advertindo acerca da importância de se chamar a atenção dos aprendizes quanto à compreensão e distinção precisas entre suporte e gênero.

Marcuschi (2003, p. 177) também aborda os tipos de suporte, identificando-os como convencionais e incidentais. De acordo com autor os convencionais são aqueles que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos, tais como livros, jornais, revistas, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, folder, faixas etc. Os incidentais, por sua vez, são aqueles que operam como suportes ocasionais ou eventuais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com textos escritos, como por exemplo, embalagem, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, calçadas, fachadas, janelas de meios de transportes entre outros.

Dessa discussão sobre o suporte com base em Marcuschi (2003), depreenda-se a importância de se discutir esse tópico com os estudantes, a fim de que passem a observar mais atentamente as possibilidades de ocorrências em seu cotidiano, bem como para que isso, efetivamente, faça parte do planejamento textual e ajude a direcionar o processo de produção rumo ao delineamento de um ato comunicativo real e socialmente atuante. Com o acesso cada vez mais crescente às tecnologias digitais, observam-se inúmeras situações de interação a partir de participações e postagens em redes sociais, plataformas e ambientes virtuais diversos, ampliando muito os horizontes que apontam para esse *locus* físico ou virtual, fundamental na realização dos textos empíricos.

Tanto as condições de produção textual discutidas e dialogadas entre diferentes autores nesta seção, quanto as considerações feitas a respeito do folhado textual se relacionam com uma eventual proposição didática de elaboração de textos, incluindo a resenha e a vídeo-resenha, haja vista que, para se produzir um texto, faz-se necessária uma preparação voltada não somente para o contexto de produção, mas também para sua estrutura. Assim, a próxima

seção é dedicada a uma discussão sobre aspectos gerais associados aos tópicos discutidos neste item e voltados para a construção desses dois gêneros.

#### 2.4 A resenha e a vídeo-resenha

Dando continuidade ao propósito de refletir sobre o ensino de produção textual e, mais especificamente, da resenha, discutir-se-á, a partir de agora, as contribuições de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Apesar de se tratar de um manual destinado ao ensino da resenha acadêmica, observe-se que as discussões também podem ser estendidas ao âmbito da educação básica, mote desta dissertação, haja vista que há muitas semelhanças entre as diversas categorias desse gênero. O livro traz pequenas considerações sobre a estrutura e as condições de produção da resenha e propõe um passo a passo para sua escrita, representando um efetivo suporte para o ensino e estudo desse gênero.

Inicialmente, as autoras ressaltam a relevância do conhecimento intuitivo que o leitor do texto fonte possui, mobilizando-o para a elaboração do seu próprio texto. Um dos aspectos mais importantes é a posse de um propósito comunicativo bem definido como fator determinante para a concretização comunicativa e a qualidade do trabalho. Nesse ponto do texto em questão, as autoras apontam que a proposta de se construir o conhecimento sobre o gênero é realizada à medida que o leitor vai praticando o que aprende e vai aprendendo com a prática.

Ao tratar de modo mais específico de características e conceituação do gênero, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) fazem algumas observações que, muitas vezes, são causas de confusão em relação às propriedades da resenha, ajudando a desfazer eventuais equívocos, ao mesmo tempo em que apontam para questões fundamentais de ordem geral. Desse modo, as autoras afirmam que

esse é um gênero que pode ser chamado por outros nomes, como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertencem tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lidos – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. –, e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14).

Complementando o trecho supracitado, considere-se que, apesar de haver várias nuances no delineamento estrutural do gênero em questão, as características básicas *descrever*, *avaliar e recomendar* são normalmente mantidas, o que atribui o caráter genérico bakhtiniano

da estabilidade relativa. Assim, além de receber o nome de resenha crítica, ela pode também ser chamada apenas de crítica e, ainda, por outras nomenclaturas. Obviamente, essas diferentes denominações estão também relacionadas à situação de produção e ao propósito comunicativo. O imprescindível de fato é que a presença da voz do resenhador seja assegurada, evidenciando a autoria textual.

As autoras, inicialmente, explicam sobre a distinção entre o resumo e a resenha, na qual se salienta que o primeiro apresenta, de forma sintética, informações sobre um texto, enquanto a segunda, além de cumprir tal propósito, também tem o compromisso de comentar e avaliar a obra resenhada. Posteriormente, propõem leituras de alguns textos de cunho descritivo e argumentativo e, subsequentemente, são apresentados alguns exercícios a fim de promover uma consolidação da competência genérica de se ter bem clara a noção da situação de produção. Assim, nas palavras das pesquisadoras,

ao escrever uma resenha escolar/acadêmica, você deve levar em consideração que estará escrevendo para seu professor que, se indicou a leitura, deve conhecer a obra. Portanto, ele avaliará não só sua leitura da obra, através do resumo que faz parte da resenha, mas também sua capacidade de opinar sobre ela (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 31).

Ratificando-se o que as pesquisa 5 doras ressaltam nesse trecho, é fato que a situação de produção da maioria das resenhas acadêmicas e escolares é caracterizada pela definição do professor não somente como principal ou único interlocutor (leitor), mas também como analista do texto enquanto instrumento de avaliação. Apesar disso, é importante que o escritor/resenhador se habitue a construir seu texto e, conseqüentemente, seu projeto discursivo, tendo em mente que seu trabalho pode ajudar outras pessoas a conhecer e compreender melhor uma obra, independentemente da função meramente avaliativa. Faz-se oportuno ressaltar, neste momento, as vídeo-resenhas, produto final do projeto aqui proposto, ao contrário das resenhas acadêmicas escritas, não têm como único interlocutor o professor, mas também diversas pessoas interessadas no assunto resenhado. Portanto, para que as produções ganhem esse caráter dialógico, é necessário que isso seja percebido pelos participantes envolvidos nesse trabalho.

A terceira seção do livro das referidas autoras, apresenta *O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)*, na qual são expostos dois trabalhos com o intuito de fazer o leitor perceber de que modo os autores das resenhas compuseram seus textos. A partir da leitura cuidadosa desses, as pesquisadoras chamam a atenção para como os movimentos retóricos dos textos foram articulados, pois “as resenhas se caracterizam por apresentarem pelo menos dois

movimentos básicos: a descrição ou o resumo da obra e os comentários do produtor da resenha” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 31). Toda a sequência didática desse capítulo é feita de maneira produtiva, tentando conduzir o leitor à compreensão da estrutural composicional clássica do gênero resenha.

Em síntese, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 42) salientam que, no início, são apresentadas informações sobre o contexto e o tema do livro, depois das quais são expostos os objetivos da obra resenhada. Em seguida, conforme as autoras, é feita a descrição estrutural do texto fonte, por capítulos ou agrupamentos de capítulos e, na sequência, é feita a apreciação do resenhista sobre a obra, contendo tanto comentários positivos quanto negativos. Finalmente, é escrita a conclusão, em que o autor deverá explicitar ou reafirmar sua posição sobre a obra resenhada.

A fim de discorrer sobre a perspectiva do autor de resenhas no que concerne ao tom empregado por esse em suas avaliações, o livro *Resenha* traz a seção *A expressão da subjetividade do autor da resenha*. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 51), ao tratar do assunto, ressaltam a importância de se lançar mão das regras de polidez ao se emitir um parecer sobre o trabalho de outrem. Dessa forma, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) pretendem endossar a ideia de que é realmente necessário que o escritor tente ser polido, procurando atenuar as afirmações negativas, que possam agredir o autor da obra resenhada.

Entre os recursos linguísticos sugeridos por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 53) para garantir a polidez na resenha e, conseqüentemente, o respeito pelo escritor da obra, está o uso de expressões que atenuam as opiniões, tais como parece-me, parece, acredito que, tal aspecto carece de um pouco mais de clareza, apesar da qualidade do texto etc. Conforme as autoras, há também a atenuação obtida por meio de tempos verbais específicos como o futuro do pretérito e uso de determinados substantivos, adjetivos e até mesmo advérbios. Em suma, é preciso tecer elogios aos pontos fortes da obra e, ao criticar os aspectos negativos, buscar fazê-lo em tom de sugestão, mais do que como puro julgamento para desqualificar.

Um ponto importante para o qual as autoras chamam atenção é a maneira como o escritor da resenha deve articular as diferentes vozes que aparecem em seu texto, a fim de que fique claro para o leitor quem fez determinadas afirmações ou questionamentos. Nesse sentido, as autoras destacam que

é natural que haja menções ao texto original, o que, no caso da resenha, vem acompanhado de comentários feitos pelo resenhista. Porém, deve-se tomar cuidado ao fazer essas menções para que o que foi dito pelo resenhista e o que foi dito pelo autor do texto original fiquem absolutamente claros para o leitor. Além disso, temos que interpretar os diferentes atos que o autor do texto original realiza no texto (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI 2004, p. 55).

Nessa perspectiva, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 55) propõem alguns exercícios em que o estudante precisa assimilar a associação das ações do autor do texto fonte, bem como os expedientes utilizados pelo próprio resenhador aos verbos e expressões utilizadas para cumprir funções comunicativas específicas. Por exemplo, ao mencionar os objetivos da obra, o autor da resenha pode empregar expressões como: *o livro se centra, a obra tem por objetivo*. Assim, são apresentados verbos possíveis para expressar determinadas etapas da composição, tais como estrutura e organização da obra, indicação do conteúdo geral, indicação dos objetivos da obra e posicionamento de seu autor em relação à sua crença ou tese. Segundo as autoras, alguns desses verbos são sustentar, contrapor, confrontar, opor, justificar, defender a tese, afirmar, objetivar, ter o objetivo de, se propor a, apresentar, desenvolver, descrever, explicar, demonstrar, mostrar, apontar, analisar, abordar, estruturar-se, dividir-se, terminar etc.

Uma das seções mais importantes do livro *Resenha*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 77) é o capítulo sobre a compreensão global do texto fonte, o que, segundo as autoras, é necessário não só para compreender os conteúdos do texto, mas também os efeitos que o autor quer produzir sobre os destinatários e o modo como ele organiza e relaciona esses conteúdos para poder atingir seus objetivos. A seção é concluída com a menção de alguns processos pertinentes por parte do resenhador, a fim de obter essa compreensão global da qual fala o livro em questão: compreender conteúdos globais, centrais e secundários; identificar a forma de organização do texto e a progressão do pensamento do autor; identificar procedimentos linguísticos para atingir os objetivos dentro do gênero em que escreve, além de outros procedimentos.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 87) concluem o livro salientando alguns pontos imprescindíveis que devem ser observados pelo resenhador, a fim de atender efetivamente as condições de produção do texto. Um desses é saber quem é o autor, sua função social, o destinatário real e imagem que o autor tem que ter de seu destinatário. Outro aspecto de elevada importância é o tema ou objeto do conhecimento do qual trata o texto fonte, bem como locais ou veículos onde o texto possivelmente circulará e o momento da produção. Por último, as autoras ressaltam o objetivo do autor do texto fonte como elemento indispensável à elaboração da resenha.

Para o trabalho proposto nesta pesquisa, a obra há pouco analisada é de grande valia para nortear os procedimentos didáticos que farão parte, especialmente da proposição de atividades que será apresentada mais adiante nesta dissertação. Apesar de o público alvo (os interlocutores visados) e todo o percurso teórico e prático da concepção e construção do gênero resenha em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) estarem mais voltados para o ensino superior, muito se pode explorar desse material, sobretudo no que concerne às condições de produção, os exemplos e as dicas de elementos estruturais e linguísticos que podem ser muito bem aproveitados e adaptados para a educação básica.

Além de todas as pertinentes observações traçadas na obra analisada, percebe-se também que, conforme anteriormente ressaltado na introdução desta dissertação, trata-se de dois gêneros híbridos, pois contêm características do textos informativo e argumentativos dentre outros, além de serem multimodais e multissemióticos. Saliente-se a importância de cada vez mais se estimular o professor para, em suas aulas, dar ênfase a esses aspectos, favorecendo a ocorrência de inúmeras possibilidades de inferências contextuais, aprendizagens e a abertura de espaços para a criatividade irrestrita. O próximo tópico discorrerá sobre alguns aspectos relacionados à retextualização, processo importante na elaboração da resenha e da vídeo-resenha.

## **2.5 Retextualização – do escrito para o escrito**

Após ter discorrido sobre a resenha como objeto de ensino e aprendizagem, fazem-se oportunas discussões da passagem de um gênero para outro com o qual compartilha muitos pontos em comum, mas que se diferenciam em aspectos relativos à forma, função e às condições de produção. Portanto, este item versará sobre algumas implicações inerentes à retextualização, primeiramente do escrito para o escrito, e em seguida do escrito para o oral, por meio de considerações pertinentes destacadas por Dell'Isola (2007) e Marchuschi (2001) e o relato de experiências concretas sobre esse último processo, que poderão ser tomadas como análogas às das atividades presentes na proposta desta dissertação.

A retextualização é um processo de interlocução muito comum no dia a dia dos usuários da língua. As pessoas, frequentemente, precisam recontar algo a alguém, atividade de linguagem que sempre resulta na elaboração de um novo texto e, não raramente, em um gênero textual diferente do original. Tais ações implicam a transformação da forma e função de um gênero para outro, mantendo-se, contudo, o conteúdo temático do texto de origem. No caso da leitura de um conto e a escrita de uma resenha nele baseada, por exemplo, tem-se uma tarefa

muito complexa, haja vista que são gêneros com formas e funções (propósitos comunicativos) bastante diferentes. Todavia os falantes desenvolvem, culturalmente, habilidades que os levam a realizar esses processos com uma menor ou maior eficácia.

Dell'Isola (2007, p. 41) concebe a prática de escrita de gêneros textuais a partir da leitura de um texto, mantendo-se suas informações de base, um desafio, porém uma atividade bastante produtiva na Educação Básica. Para o processo de retextualização, a autora propõe que seja feito, inicialmente, um investimento na leitura, compreensão, observação e levantamento das características do texto lido. Em seguida, deverá ser feita a identificação ou caracterização do gênero e, sequencialmente, poderá ser dado início à escrita do novo texto, orientada pelas mudanças inerentes à concepção do novo gênero. O passo seguinte, apontado por Dell'Isola, é a conferência ou averiguação do atendimento às condições de produção, uma vez que o novo texto deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do novo texto.

Feito isso, a pesquisadora sugere que seja realizada a identificação do novo texto, com o reconhecimento das características do gênero-produto da retextualização e, finalmente, a reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção. Essa etapa é a escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários. Dell'Isola (2007, p. 43) salienta que os aprendizes precisam considerar, pelo menos, três variáveis na retextualização de gêneros que são, de acordo com a autora, o propósito ou objetivo da atividade; a relação tipológica entre o gênero textual original e o novo, bem como os processos de formulação típicos de cada modalidade. Quanto ao propósito da retextualização, a pesquisadora destaca que, depois de sua determinação, há a necessidade da percepção do nível ou estilo da linguagem de ambos os textos fontes e o do produto final que se pretende obter. Dessa forma, faz-se importante, no caso do conto e da resenha, a compreensão de que esta última poderá conter uma linguagem um pouco mais formal do que o primeiro, haja vista que a narrativa, por muitas vezes conter discurso direto materializado na fala das personagens, é passível de apresentar características de coloquialidade.

No que concerne à relação tipológica entre os dois textos, Dell'Isola (2007, p. 43) adverte que é preciso se considerar a configuração de cada gênero, uma vez que se está transformando um gênero escrito em outro, também escrito. A autora afirma que, em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas, algumas substituídas e outras reordenadas. Ainda segundo ela, nesse processo de reescrita, são feitas alterações regidas por estratégias de regularização linguística. Quanto a esse aspecto, a título de exemplificação, leve-se em consideração o fato de que, no movimento retórico da descrição ou resumo do conto (ou da obra lida), no caso da resenha, há a necessidade de se chamar a atenção

dos estudantes para o fato de que essa parte do novo texto deverá ser marcada pela presença de discurso indireto, descrevendo as ações e falas das personagens, ao invés do discurso direto característico do conto.

Em relação à terceira e última variável apontada por Dell'Isola (2007, p.44), os processos de formulação, a autora ressalta que é preciso considerar as estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade. A esse respeito, a pesquisadora compara o conto a outro gênero escrito, a notícia, salientando que, no caso da escrita narrativa, existe sempre a possibilidade de serem considerados aspectos inerentes ao estilo literário, que são pouco explorados em um texto do domínio jornalístico. Dell'Isola argumenta que, em contrapartida, uma notícia certamente não conterá tantos termos relativos à literatura, mas serão empregados vocábulos mais próximos da esfera jornalística. Em se tratando da resenha, por exemplo, o uso de linguagem conotativa e de subjetividade é muito menos recorrente que no conto, gênero que é frequentemente formulado com uso de metáforas e a uma abundância de adjetivos expressando a perspectiva emocional das personagens.

Contudo, Dell'Isola (2007, p. 44) defende que, ainda que permaneçam vestígios do texto de partida no texto retextualizado, será possível identificar o gênero do texto final se o processo de retextualização for bem-sucedido, isto é, o produto for identificado como o gênero a que inicialmente se propôs o projeto dessa atividade de linguagem e não como o mesmo do texto fonte. A autora finaliza suas considerações sobre as variáveis envolvidas na escrita do novo texto, ressaltando que os processos de formulação resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado ou final.

A título de metodologia, Dell'Isola (2007, p.45) recomenda que, durante o ensino, os aprendizes sejam conduzidos a considerar os aspectos da textualidade de ambos os gêneros, tais como a informatividade, situacionalidade, intertextualidade, progressão textual, dentre outros. Em seguida, quanto ao conteúdo, a pesquisadora propõe uma discussão sobre os assuntos tratados nos textos, atrelando-os aos respectivos gêneros em que são tratados e, por último, na atividade de reescrita em si, Dell'Isola sugere que seja feita uma prévia reflexão sobre o novo gênero quanto à sua forma, função, elementos que o caracterizam, uma vez que todos esses são aspectos determinantes para sua identificação como o gênero produto da retextualização. Com base em Marchuschi (2001), o próximo item propõe uma discussão da passagem da resenha para a vídeo resenha.

## 2.6 Retextualização – do escrito para o oral

Far-se-á agora uma breve discussão sobre retextualização do escrito para a oralidade, concebida como um processo integrante do trabalho proposto nesta pesquisa, uma vez que, a partir do estudo e da facção da resenha escrita, o propósito deste trabalho é propor uma sequência de atividades em que se possam produzir resenhas e vídeo-resenhas, envolvendo reflexão, planejamento e tomada de decisões acerca das operações que se fazem necessárias durante a transformação de um texto em outro, mantendo o conteúdo temático. Marcuschi (2001) traz uma série de considerações importantes sobre fala e escrita antes de adentrar no assunto retextualização propriamente dito, que também serão destacadas aqui para que consideremos a relação entre essas duas modalidades da língua e a sua importância para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Entre as diversas e pertinentes observações feitas pelo autor estão aquelas que refletem a visão sociointeracionista dos estudos linguísticos, considerando fala e escrita, não como modalidades opostas, repletas de dicotomias estanques, mas como atividades comunicativas situadas em práticas sociais, que, não se restringindo ao plano do código, possuem muito mais características comuns do que diferenças. Nessa perspectiva, segundo Marcuschi (2001, p.35), não se admite que a fala seja concebida como detentora de propriedades intrínsecas negativas, figurando como lugar do erro e do caos gramatical, enquanto a escrita estaria no patamar privilegiado de lugar do bom uso da língua. Antes, fala e escrita são atividades complementares não lineares ou óbvias, cujo constante dinamismo é fundado em um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção de sentidos e uso real da língua.

Assim, pensando como Marchuschi (2001, p.37), a escrita não deve ser encarada como um fenômeno estável ou homogêneo e a fala como uma modalidade variada. Ambas possuem características que não são, contudo, categóricas ou exclusivas, haja vista que tanto podemos ter uma fala mais formal, como também ocorrem registros de escrita informal. Além disso, fala e escrita possuem certas peculiaridades que as situam em um multissistema, uma vez que a fala se serve de gestualidade, mímica, prosódia, enquanto a escrita se vale da cor, tamanho e outros elementos imagéticos. Desse modo, ainda na perspectiva de Marcuschi (2001), conclui-se que nem a passagem da fala para a escrita é a passagem da ordem para o caos, nem o contrário seria uma realidade. As mudanças e os resultados vão depender do objetivo traçado e dos sentidos a serem produzidos.

A retextualização, como atividade muito comum e necessária no dia a dia das interlocuções humanas, é um processo que envolve operações muito complexas, que não resulta em um produto necessariamente melhor ou pior do que o texto de origem, mas que se presta a determinado propósito comunicativo. Marcuschi (2001, p. 53 e 54) ressalta a existência de variáveis intervenientes em tal processo, tais como o objetivo da retextualização, a relação entre produtor do texto original e o transformador, os gêneros textuais envolvidos e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Portanto, a depender das variáveis supracitadas, ao se transformar uma resenha impressa em uma vídeo-resenha, por exemplo, uma vez que o objetivo é resenhar em meios digitais, a fim de obter um maior alcance de audiência, é natural que haja, na nova produção, a adoção de saudação e despedida, sinalizando, já de início, mudanças no texto transformado, caracterizando também o grau de proximidade com o público. A linguagem, por sua vez, pode passar a ser mais informal, principalmente em função dessa relação com os interlocutores.

Grande parte dos trabalhos que versam sobre o fenômeno da retextualização discorrem sobre experiências de transformações da fala para a escrita ou da escrita para a escrita. Entretanto, com o advento, avanço e acesso, cada vez maior, às tecnologias digitais, têm sido registradas inúmeras ocorrências de passagens da escrita para a fala. Tal fato pode ser ratificado e ilustrado com a emergência das vídeo-resenhas, a exemplo dos vídeos produzidos pelos *booktubers*, usuários da língua que têm produzido textos, bem como dos trabalhos anteriormente citados como exemplos desse gênero (LIMA; ANDRADE; PINTO; ARAÚJO, 2019; TURCI; PACÍFICO, 2019), valendo-se, frequentemente, das operações de transformação implicadas na passagem do escrito para o oral.

Uma vez que a vídeo-resenha é um gênero multissemiótico, pois envolve diversos fatores que contribuem para a construção dos sentidos gerados na produção do discurso, tais como imagens, ambientação, gestualidade, sons, música etc., o produtor lança mão desses recursos para ajudar seus interlocutores a perceberem essas múltiplas semioses. Dessa forma, depreende-se que a transformação que ocorre de um gênero para outro, nesse caso, além das mudanças inerentes ao processo de retextualização de um gênero que foi, inicialmente, idealizado na escrita para, posteriormente, ser oralizado, há inúmeras possibilidades de enriquecimento do processo criativo e, conseqüentemente, da efetividade discursiva.

No que concerne à transformação do gênero resenha para a vídeo-resenha, sabe-se que podem ocorrer mudanças de estilo de uma linguagem mais planejada e monitorada para uma abordagem mais descontraída e casual, tendo em vista a maior liberdade criativa que esse gênero possibilita, entre outros fatores. Portanto, um tom mais informal poderá ser impresso

nas novas produções em vídeos. Contudo, faz-se necessário ressaltar que se espera certo nível de formalidade, em que produtores poderão, conscientemente, evitar o uso de gírias ou linguagem extremamente informal, tais como palavrões ou referências inapropriadas, dado o propósito comunicativo do novo gênero, que continua sendo, principalmente, o de descrever e avaliar um objeto cultural, bem como o fato de ser publicado na Internet, para um público variado, o que demanda uma postura cuidadosa por parte dos vídeo-resenhadores.

Outro exemplo que se pode citar como ilustração de retextualização da escrita para a modalidade oral é uma vídeo-carta<sup>17</sup> veiculada na Internet e na televisão, remetida por brasileiros residentes na China, no início de 2020, solicitando o auxílio do governo brasileiro para o retorno dessas pessoas ao seu país de origem, por ocasião da pandemia do coronavírus, que causou a morte de muitos indivíduos naquele lugar e no mundo inteiro. Apesar de a carta ter sido destinada ao Presidente da República e ao Ministro das Relações Exteriores do Brasil, os remetentes aspiram a uma ampla divulgação, tornando mais viável o apoio popular por meio das mídias, visando, assim, a facilitar a obtenção dos objetivos pretendidos com a carta. Ao veicular o texto em vídeo e através dos meios de comunicação de massa, atinge-se uma maior audiência e não somente os interlocutores diretos.

Além de os produtores da vídeo-carta colocarem, explicitamente, que se trata de uma carta, percebe-se claramente a presença de movimentos retóricos típicos desse gênero, como local e data; vocativo bem marcado; introdução, desenvolvimento e conclusão, além de despedida e assinatura, o que torna patente o fato de toda a produção constituir um texto que teria sido idealizado, inicialmente, como gênero escrito, tendo sido, posteriormente, transformado ou adaptado para a fala, resultando em uma proposta de gênero multimodal e multissemiótico: a vídeo-carta.

Ressalte-se aqui que tanto as vídeo-resenhas como as vídeo-cartas, bem como as reportagens e apresentações de telejornais, entre outros, ilustram bem a realidade dos processos de retextualização do escrito para o oral, auxiliando na compreensão de como se dão as operações implicadas nessas produções. No âmbito do trabalho com vídeo-resenhas na educação básica, ao trazer essas práticas sociais para dentro da escola, é preciso, além de estudar e refletir com os estudantes sobre a viabilidade, a caracterização dos textos, as condições de produção e outros fatores envolvidos no processo, primar pelo desenvolvimento das habilidades

---

<sup>17</sup> Carta remetida por cidadãos brasileiros, residentes em Wuhan, China, epicentro do coronavírus, em 02 de fevereiro de 2020, solicitando do governo do Brasil, o repatriamento para, dessa forma, evitar o contágio e danos sérios à saúde. A carta foi transformada em vídeo-carta e veiculada na Internet e em emissoras de televisão brasileiras. Link da vídeo-carta: <https://www.youtube.com/watch?v=INmGjrUvx6M>. Acesso em: 15/04/2020.

sociodiscursivas dos alunos, mas, sobretudo ter a sensibilidade de perceber que estamos lidando com seres humanos dotados de experiências individuais diferentes e maneiras particulares de aprender.

Depois de traçar a base teórica para essa pesquisa por meio das descrições, relatos e considerações feitas acerca das obras e estudos aqui tratados, será apresentada, no próximo item, a proposta metodológica idealizada para o desenvolvimento desse trabalho.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão apresentados uma breve contextualização dessa pesquisa, bem como as escolhas metodológicas em vigor, a descrição do *Corpus* e os critérios de análise adotados quanto ao exame de livros didáticos do PNLD.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Inicialmente, esta pesquisa havia sido idealizada para ser conduzida por meio dos pressupostos teóricos e orientações procedimentais da pesquisa-ação, metodologia que requer a efetiva participação do pesquisador e dos demais sujeitos engajados na resolução de problemas por meio da investigação e da ação. Nesse sentido, o projeto que deu origem a esta dissertação seria aplicado em campo, com alunos do 8º ano de uma escola pública municipal da cidade de Caucaia, Ceará, cujos dados deveriam ser apresentados e analisados neste trabalho. Entretanto, dado o contexto da pandemia, em que as atividades escolares tiveram que ser desenvolvidas de forma remota, o desenvolvimento da proposta de trabalho foi inviabilizado em função de contingências impostas pela situação de saúde pública enfrentada pela sociedade em geral.

Diante da problemática anteriormente exposta, optou-se por trilhar dois caminhos metodológicos: primeiramente, atribuir a este estudo um caráter propositivo com a fundamentação e apresentação de uma sequência de atividades a ser explorada, elaborada com base em teorias estudadas; e, em seguida, traçar um caráter analítico através de uma leitura e análise do objeto de estudo aqui definido em livros didáticos do PNLD (2020-2023) do 8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental, todos idealizados com base na BNCC. Compreenda-se que, ao contrário do que se possa pensar, esses dois vieses metodológicos não são excludentes entre si, mas complementares, haja vista que o livro didático deve ser visto como um instrumento para o ensino de língua e necessita de uma reflexão por parte dos docentes quanto ao tratamento dos conteúdos em sua totalidade.

Portanto, adotou-se, para a análise, o método de análise documental que, segundo Kripka, Scheller e Bonatto (2015), refere-se à pesquisa documental, a qual utiliza, em sua essência, documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. Ainda segundo as autoras, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. Conforme Marcondes

(2010, p 55), a pesquisa documental também utiliza materiais que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa. A partir desses pressupostos, compreendeu-se que os livros didáticos do PNLD se constituem em documentos, uma vez que podem ser utilizados pelo público como fontes de informação, bem como receber um novo tratamento analítico a fim de se obter uma compreensão global acerca da abordagem do tema discutido nesse trabalho.

Assim, configurou-se aqui uma pesquisa propositiva de natureza aplicada, cujo produto (as atividades elaboradas) poderá ser utilizado e desenvolvido em sala de aula, competindo-se para a contemplação das ideias arquitetadas no projeto original desta pesquisa. No que concerne à abordagem, esta investigação tem um cunho qualitativo, uma vez que se deu por intermédio do paradigma interpretativista, segundo o qual, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes e a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

### **3.2 Descrição do *corpus***

Quanto ao segundo caminho metodológico anteriormente mencionado, a fim de se investigar a abordagem do ensino da resenha e/ou vídeo-resenha, foram selecionados os terceiros e um quarto volume de três das seis coleções propostas para o PNLD (2020-2023), totalizando-se quatro livros (volumes). A escolha das obras para esta análise foi pautada em restrições ao acesso a elas, o que não possibilitou o exame das outras três que ficaram de fora, a saber: *Singular & Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, Editora Moderna; *Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, também da Editora Moderna e *Tecendo Linguagens*, da Editora IBEP. Ressalte-se que não se pretende negar a importância de tais materiais, haja vista todas as coleções terem sido escolhidas pelo PNLD, com base nas habilidades previstas na BNCC e em outros critérios de excelência adotados pelo programa.

A decisão de se adotar os volumes 3 (8º ano) e 4 (9º ano), por sua vez, se deve ao fato de o conteúdo resenha e/ou resenha em vídeo ser comumente apresentado nesses exemplares, a depender da organização conteudista da coleção, além do fato de a proposta inicial desse trabalho ser direcionada a essa etapa da formação escolar. Os livros adotados (doravante L1, L2 e L3) são *Português – Conexão e Uso*, da Editora Saraiva; *Apoema – Português*, Editora do Brasil; e por fim, *Geração Alpha – Língua Portuguesa*, da Editora SM.

A partir dessa escolha para compor o material de análise, chegou-se à elaboração do seguinte quadro:

**Quadro 1 - As obras analisadas**

LIVRO	TÍTULO, EDITORA, ANO (SÉRIE) E AUTORIA
L1	<i>Português – Conexão e Uso</i> , da Editora Saraiva. 8º ano. Autores: Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho
L2	<i>Apoema – Português</i> , Editora do Brasil. 8º ano. Autores: Lucia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi
L3	<i>Geração Alpha – Língua Portuguesa</i> , da Editora SM. 8º ano. Autores: Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3 As categorias de análise dos livros didáticos

Elencadas e descritas as obras investigadas, serão explicitados os critérios adotados para a análise do material, definidos com base nas discussões teóricas realizadas no domínio do referencial teórico desta dissertação, norteados a partir das questões que seguem: 1) Sobre o contexto de produção textual, quais elementos são apresentados e de que forma? 2) Qual importância é dada ao papel social dos interlocutores? 3) Como é desenvolvido o ensino da organização composicional? 4) Como são explorados os recursos multissemióticos na produção textual, especialmente da vídeo-resenha? Ressalte-se que tais questões foram elaboradas como extensões dos objetivos específicos elencados na introdução desta dissertação.

**Quadro 2 - As categorias de análise dos livros didáticos**

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUESTÃO NORTEADORA
C1	Elementos do contexto de produção
C2	O papel social dos interlocutores
C3	A organização composicional
C4	Os recursos multissemióticos

Fonte: Elaborado pelo autor

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, será apresentado um panorama das obras analisadas e, em seguida, far-se-á uma descrição geral de como os autores dessas obras preparam o caminho didático para se chegar até a seção de produção textual com uma eventual apresentação e exploração do gênero enquanto objeto de leitura e interação social. Depois disso, são realizadas observações sobre a seção de produção textual em si, considerando-se, contudo, aspectos gerais do processo. Por último, as categorias de análise são retomadas para um exame mais minucioso dos aspectos elencados em 3.3.

### 4.1 Um panorama geral das obras analisadas

L1 (Livro do 8º ano da primeira coleção)

A obra, dividida em 8 unidades, traz, inicialmente, a seção *Conheça seu livro*, que apresenta o material ao usuário (estudante), explicitando os tópicos a serem desenvolvidos. Cada unidade está subdividida em 2 capítulos, iniciados com uma atividade de leitura. Tem-se sempre, antes do texto verbal, uma proposta de leitura multimodal, geralmente predominantemente imagética, visando ao acionamento do conhecimento prévio dos aprendizes. Em seguida, é apresentado o texto principal com algumas perguntas preliminares a serem discutidas. Destaque-se que o texto proposto é do gênero que deverá ser estudado na seção subsequente *Produção escrita*. Posteriormente, apresenta-se a atividade *Exploração do texto*, que contém, além de questões relacionadas aos sentidos vinculados aos temas, exercícios também voltados para a exploração do gênero em questão.

A atividade *Recursos expressivos* traz, geralmente, exercícios de linguagem contextualizados voltados para o conhecimento da arquitetura interna do texto e, posteriormente, é apresentado o tópico *Do texto para o cotidiano*, que propõe uma relação entre o texto analisado e a realidade dos leitores, mobilizando o compartilhamento de ideias e opiniões sobre o assunto tratado. Sequencialmente, surge o tópico *Fique atento* que traz algum conteúdo relacionado à pontuação ou outro aspecto gramatical. Em seguida, é lançada uma proposta de atividade intitulada *Oralidade*, cujo propósito é promover uma discussão em duplas ou em grupos sobre um texto ou fragmento com foco na oralidade. O próximo tópico, em geral, chama-se *A língua não é sempre a mesma*, que traz particularidades linguísticas com a finalidade de fazer o aluno entender a diversidade de formas e sentidos existentes. Depois disso,

tem-se um exercício chamado *Cultura digital*, visando a uma relação das atividades feitas com as práticas nos meios digitais.

A seção que segue é *Produção escrita*, atividade que pretende desenvolver a produção de um texto pertencente ao gênero até então explorado, cujas partes são *Antes de começar*, *Planejando o texto* e *Autoavaliação e reescrita*. Logo depois, é apresentada a seção *Reflexão sobre a língua*, que traz o tópico gramatical central do capítulo e, por fim, são geralmente apresentados os exercícios *Atividade de escuta*, com o objetivo de desenvolver a habilidade de escutar e mais uma atividade *Cultura digital*. O segundo capítulo segue mais ou menos a mesma sequência, diferindo apenas pela inclusão da seção *Encerrando a unidade*, que propõe uma breve reflexão final acerca do uso dos gêneros estudados durante toda a unidade. Saliente-se que, no exemplar do professor, em cada página, há as habilidades da BNCC correspondentes às atividades, bem como orientações gerais para guiar o docente no uso do material, além de a obra dispor de um manual digital que se propõe a enriquecer o trabalho pedagógico.

#### L2 (Livro do 8º ano da segunda coleção)

Ao contrário da primeira coleção, a obra não se inicia com uma descrição detalhada das unidades, mas apenas com um texto de apresentação em formato de carta. O livro também possui 8 unidades, subdivididas em 2 capítulos, cada. A primeira seção traz um texto, geralmente imagético, acompanhado de algumas perguntas introdutórias do tema. Ao iniciar o capítulo 1, tem-se a seção *Antes da leitura*, com a finalidade de promover uma discussão antes de adentrar ao texto, que vem logo depois e é seguido por uma atividade rotulada de *Estudo do texto*, com questões de compreensão. Posteriormente, é apresentado o tópico *Linguagem, texto e sentidos*, trazendo mais uma lista de exercícios voltados para aspectos semânticos, que tenta relacionar os aspectos gramaticais e de pontuação aos efeitos de sentido, de forma contextualizada.

Em seguida, é introduzida a seção *Gênero em foco*, tratando basicamente da estrutura da categoria de texto até então lida e analisada. Depois disso, surge o tópico *Língua em foco*, apresentando comentários e exercícios sobre análise linguística sempre voltados para o gênero e o texto principal do capítulo. O segundo capítulo se inicia com a mesma sequência do primeiro, apresentando, contudo, uma nova seção chamada *Comparando textos*, a fim de relacionar os dois textos centrais da unidade. Ademais, nessa parte, é introduzida a seção *Oficina de produção*, com o propósito de desenvolver principalmente a escrita. Sequencialmente, tem-se a atividade *Oralidade em foco*, tratando questões teóricas e práticas relacionadas à fala. Finalmente, é introduzida a atividade intitulada *Retomar*, com o objetivo de

revisar o que foi estudado durante a unidade, além de consolidar os conhecimentos adquiridos. Ao contrário da obra anterior, o exemplar do professor está mais voltado para orientações relativas às atividades do livro em si do que para a descrição de habilidades da BNCC, embora também as apresente de maneira mais reduzida.

### L3 (Livros do 8º e 9º anos da terceira coleção)

A terceira e última coleção, intitulada *Geração Alpha*, tal como a primeira, também traz o tópico *Conheça seu livro*, destinado a fazer os estudantes compreenderem o funcionamento desse material didático. A obra está subdividida em 8 unidades, subdivididas em 2 ou 3 capítulos, cada, e, ao contrário das anteriores, a unidade não é iniciada com um texto multimodal, mas a definição de um gênero a ser estudado e algumas perguntas para checar o conhecimento prévio dos aprendizes. Na seção seguinte é que surge um texto predominantemente imagético, a fim de observar e despertar sensações nos leitores, introduzindo-os ao tema. Só então, é efetivamente iniciado o primeiro capítulo com a apresentação de um texto, também multimodal. Em seguida, vem a seção *Texto em estudo* com a finalidade de checar a compreensão e, na sequência, os tópicos *Contexto de produção* e *A linguagem do texto*. A atividade rotulada de *Uma coisa puxa outra* tem o propósito de relacionar o texto lido com algum aspecto cultural vinculado ao seu contexto de circulação.

Posteriormente, tem-se a seção *Língua em estudo* que propõe atividade de análise linguística a partir de trechos do texto lido, juntamente com exercícios. Em seguida, é apresentada a seção *A língua na real*, tratando, geralmente, de aspectos semânticos associados a diversos pequenos textos. Depois disso, vem o tópico *Agora é com você*, que traz uma atividade de produção textual subdividida em *Proposta, Planejamento e elaboração do texto, Avaliação e reescrita do texto* e *Circulação*. O segundo capítulo, por sua vez, desenvolve a mesma sequência do primeiro, diferindo desse apenas pela presença das seções *Escrita em pauta*, abordando questões de ortografia, pontuação etc., e *Agora é com você*, que propõe a prática de mais uma produção textual. A unidade é encerrada com a seção *Atividades integradas*, que visa à revisão e consolidação dos conhecimentos tratados ao longo de toda a unidade, especialmente aqueles relativos à competência textual-discursiva. O exemplar do professor traz, igualmente, informações sobre a BNCC e orientações de uso do material.

## 4.2 Discussão e análise do livro português – conexão e uso (L1)

Neste item, será examinado o percurso traçado para o ensino da escrita de uma resenha, levando-se em consideração o contexto de produção e a estrutura textual. As observações serão pautadas nas reflexões realizadas ao longo desta dissertação, especialmente no que se refere ao referencial teórico.

### 4.2.1 A resenha

Em L1, o trabalho com a resenha se inicia logo no começo da primeira unidade, momento em que é apresentado aos leitores um exemplar do gênero cujo objeto cultural resenhado é uma obra literária. Ao longo do capítulo, o texto é explorado do ponto de vista da compreensão, mas também são feitos exercícios que se propõem a familiarizar os estudantes com sua estrutura no que se refere à identificação de suas partes tais como descrição, informações e avaliação. São desenvolvidas tarefas sobre a linguagem típica dessa categoria de textos, tais como o uso de determinado vocabulário, estruturas, verbos, substantivos, adjetivos etc. Além disso, é feita uma discussão sobre o gerenciamento das vozes no interior da resenha. Em suma, na obra em questão, o conteúdo de todo o capítulo dessa unidade gira em torno da leitura e aprendizagem do gênero (ou gêneros) elegido para ser ensinado.

Tratando-se mais precisamente da seção sobre produção textual, que em L1 é denominada Produção escrita, a atividade se inicia com uma breve contextualização da importância do ato de argumentar em um texto como a resenha. Depois disso, é determinado o contexto de produção com o estabelecimento de elementos como o gênero, o papel social do autor, o tema, o suporte ou local de circulação e o interlocutor. Antes de serem apresentados os passos para o início da escrita, é feita uma discussão sobre o campo semântico do objeto cultural a ser resenhado, bem como de elementos paratextuais relacionados a uma eventual interlocução sobre filme, espetáculo teatral etc. Tal discussão é realizada de forma bastante dedutiva, evidenciando o caráter produtivo da proposta de ensino da obra e, conseqüentemente, escrita como processo.

Quanto à produção propriamente dita, na seção *Planejando o texto*, a atividade é iniciada com uma discussão sobre o evento deflagrador, ou seja, um fato ou acontecimento que possa desencadear o motivo para a elaboração de uma resenha, tais como a exibição de um filme, lançamento ou descoberta de um livro, espetáculo teatral, concerto etc. Em seguida, são apresentadas as partes que compõem o texto, bem como seus detalhamentos: apresentação,

desenvolvimento e conclusão. Depois disso, são feitas recomendações acerca de vocabulário apropriado e recursos linguísticos relacionados à coesão e pontuação. O passo seguinte diz respeito aos processos de autoavaliação e reescrita, nos quais os aprendizes são estimulados a, depois de revisar o texto, passá-lo a limpo e promover sua circulação conforme previamente planejado. Um aspecto relevante dessa etapa do processo é a presença da observação de que é necessário se conhecer bem esse produto cultural, pesquisando-se sobre ele, a fim de discuti-lo com propriedade e segurança.

Ao apresentar o contexto de produção (CATEGORIA DE ANÁLISE 1 - C1), a atividade evidencia que o aprendiz desempenhará o papel de um jornalista ou um resenhador para, em seguida, informar o gênero, o tema e o suporte em que o texto poderá ser publicado ou circular. Depois disso, é dada uma sugestão acerca do perfil do interlocutor visado e, mais adiante, trata-se do evento deflagrador com a indagação sobre a possível ocorrência de acontecimentos, tais como lançamento de filmes, peças teatrais, livros etc., que possam desencadear o desejo de se produzir um texto sobre algum desses objetos culturais. Essa organização procedimental da tarefa evidencia uma importante preocupação com o contexto situacional, pertinente para a constituição do produto final, o que ratifica a afirmação de Bronckart (1999) ao postular que esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto.

Ao longo da unidade, é realizado um percurso didático importante ao se expor os aprendizes ao gênero em estudo desde o primeiro exercício apresentado, fazendo com que aqueles se familiarizem com a categoria de texto resenha e compreendam sua estrutura e função, a fim de que se apropriem de suas características antes de receberem o desafio de compor um exemplar. Na seção Produção escrita, observou-se que são apresentadas e discutidas diversas condições de produção, evidenciando-se o compromisso em situar o aprendiz em um contexto, ao mesmo tempo em que são dados subsídios para que esse possa ter consciência das diferentes dimensões que configuram a tarefa que devem realizar. A atividade de produção não é simplesmente proposta sem o provimento de necessárias orientações acerca de seu contexto, mas se engaja em uma concepção de escrita como processo. Tal constatação aponta para uma consonância com as orientações da BNCC no que concerne à utilização de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita, redesign e avaliação de textos.

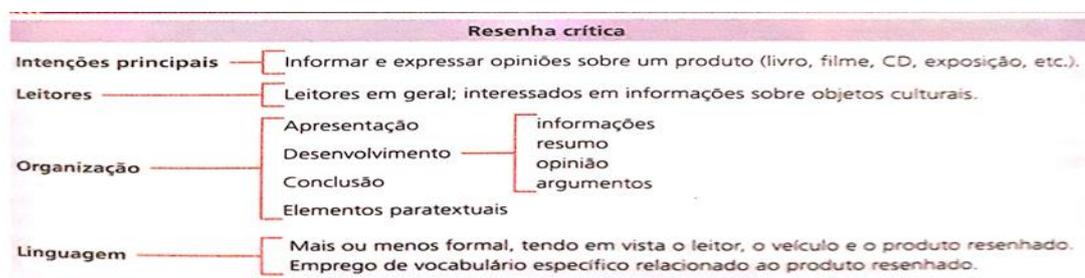
Em relação a C2 (papel social dos interlocutores), a despeito de se tratar da didatização do trabalho com escrita, dimensão em que grande parte das condições de produção são expostas de forma hipotética, uma vez que é proposta a simulação do papel sociossubjetivo do autor como jornalista ou resenhador, esse elemento contextual é discutido de forma

pertinente, uma vez que é abordada a necessidade de uma argumentação consistente por parte dos escritores da resenha ao opinarem sobre o objeto cultural em voga, sobre o qual precisam ter conhecimento para poderem avaliá-lo adequadamente. A discussão teórica proposta pela atividade ratifica os pressupostos apresentados por Bronckart (1999), quando esse explicita o reconhecimento do papel social que o emissor desempenha na interação em curso, tais como o papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc., e suas consequentes implicações sociais, interacionais, cognitivas e éticas.

Durante essa tarefa, compreende-se que o estudante esteja aprendendo para aprimorar suas habilidades ao compor um texto, quando sentir a necessidade de opinar sobre um objeto cultural de sua escolha. Apesar de não se tratarem de profissionais reais desse campo de atuação, ou seja, jornalistas ou pessoas especializadas em escrever resenhas para publicações consolidadas nas mídias, eles precisam assumir as responsabilidades advindas da tarefa de compor um texto que cumpra sua função comunicativa de forma adequada, sobretudo com respeito aos outros. A atividade em questão talvez careça de uma maior discussão sobre as reais atribuições de um jornalista ou resenhador, bem como do perfil dos destinatários conforme salientado no parágrafo anterior.

Tratando-se de C3 (organização composicional), observou-se que, ao longo de toda o capítulo, nas atividades de leitura e compreensão, o aprendiz vai sendo apresentado à estrutura mais ou menos típica do gênero à proporção que tem acesso a seus exemplares e é levado a reconhecer as partes que os compõem, de modo que, na seção Recursos expressivos, antes de Produção escrita, é apresentado um quadro que mostra um panorama geral da resenha, conforme se pode observar a seguir:

**Quadro 3 - Esquema estrutural da resenha crítica**



Fonte: Delmano; Carvalho (2018).

Desse modo, constatou-se que a estrutura do texto não é apresentada apenas na seção Produção escrita, mas é exposta previamente, possibilitando-se uma maior assimilação

de suas características. Todavia, é na seção Planejando o texto que as partes da resenha são ensinadas de forma mais sistemática, explicitando-se a apresentação, o desenvolvimento e a conclusão, detalhadamente, proporcionando-se uma boa noção do que o escritor deverá inserir em cada uma delas. Essa configuração didática corresponde às descrições estruturais apresentadas por Machado, Lousada e Abreu-tardelli (2004) ao afirmarem que as resenhas se caracterizam por apresentarem pelo menos dois movimentos básicos: a descrição ou o resumo da obra e os comentários do produtor da resenha. Compreenda-se que cada texto empírico se diferencia dos outros por questões de estilo e tomadas de decisões relacionadas a fatores pragmáticos, fato que precisa ser considerado durante o ensino.

Em síntese, percebeu-se que a atividade de produção textual da unidade analisada é apresentada de forma processual, com a apresentação e a exploração de exemplares do gênero, o que pode levar os estudantes a se familiarizar com a categoria de textos em questão, ajudando-lhes a desenvolver suas habilidades. Talvez influenciados pelas correntes sócio retóricas, é dada uma ênfase maior à estrutura composicional do que ao contexto de produção, com foco nos movimentos retóricos. Contudo, de um modo geral, ocorre um equilíbrio entre as atividades de leitura e análise textual que antecedem a seção *Produção escrita* e a tarefa de escrita em si, fato relevante para uma efetiva interação.

#### 4.2.2 A vídeo-resenha

A vídeo-resenha, em L1, é chamada de *Resenha oral*. Inicialmente, na seção denominada *Atividade de escuta*, é apresentado um exemplar do gênero feito por um profissional por meio de vídeo disponibilizado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=rVNspBWJRQQ>, a fim de que o aprendiz saiba que esse tipo de produção é bastante comum em mídias digitais, na TV etc. Trata-se da resenha de um filme desenvolvida pelo crítico de cinema Rubens Ewald Filho. Em seguida, o estudante é levado a fazer uma análise comparativa entre a resenha escrita e a vídeo-resenha no que concerne à estrutura do texto e as partes que, eventualmente, ocorreria em um e faltariam em outro. Depois disso, é feito um exercício comparativo, em que se espera que o aprendiz perceba uma maior informalidade no estilo da linguagem na resenha em vídeo, tornando-a acessível para vários tipos de público, além da capacidade de despertar interesse e da interação entre os interlocutores. Observou-se, portanto, a ocorrência de um exercício de leitura bastante significativo, por meio da Atividade de escuta proposta.

Em relação às condições de produção (C1), desde a apresentação da resenha oral, anteriormente mencionada, são apresentados elementos suficientes para a configuração e percepção do contexto de produção com uma discussão sobre objetivo, interlocutores, suporte etc. A atividade dialoga com pressupostos elencados por Geraldi (1997) ao explicitar que para se produzir um texto oral ou escrito, é preciso que se atenda aos seguintes critérios: 1 – se tenha o que dizer; 2 – se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; 3 – se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; 4 – o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e 5 – se escolham as estratégias para atender aos itens anteriores. Depreenda-se dessa escolha metodológica a preocupação dos autores do material didático em questão de considerar reflexões realizadas no âmbito das teorias que valorizam as questões contextuais envolvidas na produção, tais como Bronckart (1999), Geraldi (1997) e Alves Filho (2011).

No caso do papel social dos interlocutores (C2), é feita uma pertinente reflexão acerca da interação autor/leitor e apresentador/espectador, em que se espera que os aprendizes compreendam o valor da ocorrência de saudação e despedida, momentos cruciais de interação, além do diálogo direto entre interlocutores com frases como “você que é fã não fique preocupado...”. Na proposta de produção propriamente dita, é sugerido que, uma vez assumindo o papel de comentarista sobre uma produção cultural de sua escolha, os estudantes se inspirem na performance do crítico de cinema da seção anterior para poderem produzir seus vídeos. O referido exercício busca enfatizar, de forma satisfatória, a relação entre os interlocutores que, no caso da vídeo-resenha, se realiza de maneira mais estreita, marcada pela proximidade e informalidade que ficam patentes por meio do uso de 2ª pessoa, cumprimentos informais, gestualidade etc. Considere-se que essa sequência de atividades dialoga com as ideias de Alves Filho (2011), ao discorrer acerca de dois elementos extremamente importantes para o contexto de situação que são os interlocutores e os papéis que eles desempenham na interação.

Quanto à organização composicional (C3), conforme anteriormente comentado, as partes do texto são previamente ressaltadas em uma etapa de apreciação e análise. Contudo, ao apresentar a proposta de elaboração do vídeo, a estrutura textual é novamente retomada com orientações ainda mais explícitas sobre os movimentos retóricos típicos da vídeo-resenha. Tal fato denota uma preocupação considerável com a garantia da presença de introdução, desenvolvimento e conclusão adequados para os padrões de uma vídeo-resenha que contenha apresentação, resumo e avaliação, além de uma oportuna despedida. É feita também a pertinente recomendação da elaboração de um roteiro, o que pode ajudar consideravelmente na organização da produção. Observe-se que, por se tratar de um gênero predominantemente oral e que pode ser bem planejado, emergem inúmeras possibilidades de criação e recorrência de

recursos vinculados a diversas linguagens, o que está bastante relacionado ao próximo aspecto analisado.

Em se tratando de C4, a partir da seção Atividade de escuta, o estudante se depara com um cenário que remete ao universo cinematográfico e pode perceber a ocorrência de inúmeras possibilidades de recursos multissemióticos. Mais adiante, durante um exercício escrito, espera-se que os aprendizes percebam que elementos como o uso de imagens, a trilha sonora e a interação com o apresentador podem despertar mais interesse do público. Além disso, depois de ser proposta a atividade de realização do vídeo, é recomendado que os estudantes invistam nas expressões faciais e movimentos corporais, bem como selecionem outros recursos que possam enriquecer a produção e cativar o público. Os exercícios descritos nessa seção corroboram com a importância atribuída pela BNCC à valorização das múltiplas semioses, especialmente por se tratar de uma atividade em vídeo, o que proporciona diversas possibilidades semânticas por meio da exploração de tais recursos.

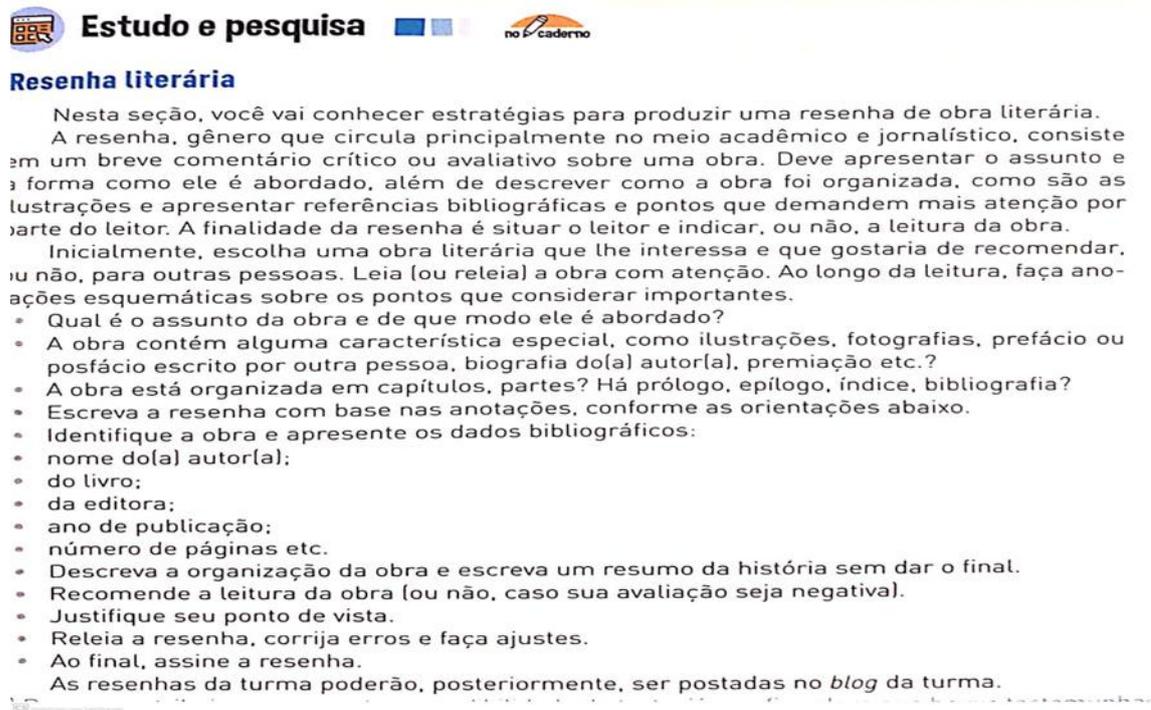
Em suma, a atividade com a vídeo-resenha cumpre seu propósito de atuar no desenvolvimento da oralidade, com a discussão de diversos aspectos envolvidos na realização de tal atividade, incluindo a relevante observação de que, ao utilizar a modalidade oral, o vídeo-resenhador pode lançar mão de uma linguagem mais coloquial e conseqüentemente mais acessível para as pessoas em geral. Todavia, a despeito da assertividade relativa aos exercícios, recomendações etc., foi dado um destaque muito maior à resenha escrita do que à vídeo-resenha, ficando essa muito mais como proposta de leitura do que como produção. Dada a importância do trabalho com a oralidade e os gêneros orais amplamente discutidos no âmbito da pesquisa linguística e do ensino, cabe ao professor procurar dar um pouco mais de atenção à produção da resenha em vídeo, equilibrando o ensino das duas modalidades da língua: fala e escrita.

#### **4.3 Discussão e análise do o livro apoema – português (L2)**

Nessa coleção, a resenha, enquanto conteúdo de leitura, análise textual e, sobretudo, como produção escrita é ensinada no volume do 6º ano, enquanto a vídeo-resenha não possui uma seção destinada ao seu estudo em nenhum dos 4 volumes. Uma vez que, no âmbito desse trabalho, optou-se pela delimitação dos volumes 3 e 4 das 3 coleções, o volume 1, correspondente ao 6º ano, não foi analisado. Ao invés disso, foi considerada a seção Estudo e pesquisa sobre a resenha literária, no livro do 8º ano. Tratando-se da metodologia utilizada, a

atividade se inicia com a definição de resenha e sua finalidade, além de recomendações acerca das partes do texto e elementos paratextuais, conforme é mostrado no seguinte quadro:

#### Quadro 4 - Esquema da resenha literária



**Estudo e pesquisa** 

### Resenha literária

Nesta seção, você vai conhecer estratégias para produzir uma resenha de obra literária.

A resenha, gênero que circula principalmente no meio acadêmico e jornalístico, consiste em um breve comentário crítico ou avaliativo sobre uma obra. Deve apresentar o assunto e a forma como ele é abordado, além de descrever como a obra foi organizada, como são as ilustrações e apresentar referências bibliográficas e pontos que demandem mais atenção por parte do leitor. A finalidade da resenha é situar o leitor e indicar, ou não, a leitura da obra.

Inicialmente, escolha uma obra literária que lhe interessa e que gostaria de recomendar, ou não, para outras pessoas. Leia (ou releia) a obra com atenção. Ao longo da leitura, faça anotações esquemáticas sobre os pontos que considerar importantes.

- Qual é o assunto da obra e de que modo ele é abordado?
- A obra contém alguma característica especial, como ilustrações, fotografias, prefácio ou posfácio escrito por outra pessoa, biografia do(a) autor(a), premiação etc.?
- A obra está organizada em capítulos, partes? Há prólogo, epílogo, índice, bibliografia?
- Escreva a resenha com base nas anotações, conforme as orientações abaixo.
- Identifique a obra e apresente os dados bibliográficos:
  - nome do(a) autor(a);
  - do livro;
  - da editora;
  - ano de publicação;
  - número de páginas etc.
- Descreva a organização da obra e escreva um resumo da história sem dar o final.
- Recomende a leitura da obra (ou não, caso sua avaliação seja negativa).
- Justifique seu ponto de vista.
- Releia a resenha, corrija erros e faça ajustes.
- Ao final, assine a resenha.

As resenhas da turma poderão, posteriormente, ser postadas no *blog* da turma.

Fonte: elaborado pelo autor

Embora a seção proporcione relevantes orientações sobre a produção da resenha, tendo em vista que o conteúdo é apresentado em seus pormenores no volume do 6º ano, para uma maior efetividade, a atividade, no 8º ano, careceria de uma revisão mais minuciosa do assunto. Não fica claro, pelos comandos e informações expostas, se se trata de uma real proposta de produção textual ou apenas uma breve orientação para a composição de uma futura resenha. No caso de proposta, propriamente dita, para a promoção de uma produção mais processual, seriam necessárias discussões mais consistentes sobre o contexto de produção (elementos do contexto de produção - C1 e papel social dos interlocutores - C2), bem como da estrutura composicional (C3), linguagem etc. Assim, a fim de se explorar bem essa parte da obra como uma ferramenta para o ensino dessa modalidade textual, o docente necessitaria investir mais, tanto na preparação, discutindo o contexto de produção, quanto na estrutura do texto por meio de leitura e análise, além do passo a passo da composição e também da reescrita.

Quanto à ausência da vídeo-resenha no repertório de conteúdos, incluindo os outros 3 volumes da coleção, a despeito de esses conterem algumas atividades de produção oral, é

possível que a obra careça de uma maior atenção à prática da oralidade que poderia ser manifestada também na produção desse gênero. Isso reflete o status de superioridade que a escrita ainda detém em comparação à fala no âmbito do ensino de língua materna, apesar da crescente valorização das pesquisas e do ensino dos gêneros orais na atualidade. Nesse sentido, ratifique-se o que recomenda Geraldi (1997) ao preconizar a produção textual, quer seja oral ou escrita, como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem de língua.

#### **4.4 Discussão e análise do livro geração alpha – língua portuguesa (L3)**

Em L3, o ensino dos dois gêneros investigados nesta dissertação se dá da seguinte forma: resenha nos volumes do 8º e 9º ano e vídeo-resenha apenas no do 9º. Dessa forma, as discussões realizadas nos subtópicos a seguir obedecem a essa ordem.

##### **4.4.1 A resenha**

Em L3, o ensino da resenha enquanto tópico principal de leitura e produção textual está presente no volume 4 (livro do 9º ano). Entretanto, no do 8º ano, esse conteúdo é abordado em dois capítulos, como tópico secundário, sendo, contudo, também objeto de ensino de escrita em uma unidade e apenas de leitura em outra. Desse modo, primeiramente serão discutidas as atividades do livro do 8º ano e, em seguida, as do 9º. Na primeira atividade, os autores situam a tarefa no campo das práticas de estudo e pesquisa, com a proposta de elaboração de uma resenha sobre um artigo científico.

Na introdução do capítulo, a obra apresenta uma atividade de leitura e análise de fragmentos de um exemplar do gênero dissertação acadêmica. Todavia, em se tratando de produção em si, opta por propor a apreciação, análise e a composição de uma resenha de artigo científico, fato que talvez se dê em função da maior complexidade da dissertação e proximidade funcional entre esses dois gêneros. No que concerne aos elementos do contexto de produção (C1), é apresentado um pequeno quadro com a presença dos seguintes elementos:

### Quadro 5 - Contexto de produção

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Resenha	Alunos da escola	Divulgar informações e opiniões sobre um artigo científico	Mural ou <i>site</i> da escola

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

Observe-se que são apresentadas algumas condições de produção de maneira clara e objetiva, haja vista que, ao visualizar o quadro, os aprendizes podem perceber a configuração dos elementos contextuais, o que didaticamente favorece sua apreensão por parte daqueles. Contudo, uma possível exploração do papel social dos interlocutores (C2), com uma maior discussão do lugar social de quem escreve um artigo científico e de uma resenha a que esse se vincula, bem como características do tipo de público a quem essas categorias de texto geralmente se destinam, poderia tornar a atividade mais relevante. Compreende-se que, nessa etapa da formação escolar, os estudantes normalmente ainda não são requisitados a escreverem tais textos. Ressalte-se, porém, acerca da pertinência do contato com esse tipo de material, ainda que seja apenas para leitura e análise, haja vista que, em etapas posteriores da formação escolar, há a possibilidade de terem que escrevê-lo.

No que concerne à escrita em si, depois de apresentada a situação de produção, são listados os elementos que devem estar contidos em uma resenha, por meio de um quadro rotulado de Partes da resenha. Nessa etapa da tarefa, o aprendiz é requisitado a apresentar a obra em questão, com dados sobre a autora e livro, além da descrição, avaliação e conclusão, conforme mostrado no quadro a seguir:

### Quadro 6 - Partes da resenha

<b>PARTES DA RESENHA</b>
1. Nome da autora da resenha.
2. Informações sobre a obra comentada na resenha: Nome da autora. <i>Título do livro</i> . Cidade da editora: Nome da editora, ano. Quantidade de páginas.
3. Introdução: apresentação do livro e do tema que ele aborda.
4. Desenvolvimento: descrição da obra e análise crítica.
5. Conclusão: retomada das razões que determinam a opinião da autora sobre o livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

Observando-se toda a seção analisada, desde a introdução da proposta de composição de uma resenha sobre um artigo científico de livre escolha, passando-se pela situação de produção (C1), a leitura de um exemplar do gênero (resenha) e orientações sobre sua estrutura (C3), constatou-se a ocorrência de algumas escolhas didáticas apropriadas e uma um pouco inadequada, haja vista que o texto fonte (artigo científico) pode conter uma linguagem muito técnica, inacessível para estudantes do 8º ano. Assim, faz-se necessário um olhar crítico para esse tipo de tarefa no que tange à viabilidade de sua execução, tendo em vista o repertório e nível da turma em que ela deverá ser desenvolvida. Considere-se que, a fim de assumir efetivamente seu papel social previsto em Bronckart (1999) e Geraldi (1997), o produtor de texto, ao realizar sua composição, precisaria compreender e se identificar com tal posição, uma vez que necessitará traçar as representações de seu mundo sociossubjetivo. Daí a necessidade de escolhas que façam parte do universo dos estudantes ou que possam realmente despertar seu interesse. Saliente-se, portanto que, ao docente, deve ser dada a autonomia para fazer seleções e adaptações dos temas e conteúdos a serem abordados, uma vez que o foco do ensino precisa ser a facilitação da aprendizagem dos sujeitos e não o mero repasse dos conteúdos. Ademais, percebeu-se, no final do exercício, uma falta de direcionamento para um trabalho de reescrita, o que não foi observado na análise de L1.

Na unidade subsequente, a resenha é mais uma vez apresentada como uma atividade de leitura e análise textual relacionada à apreciação de um texto dramático. Nessa seção, são analisados elementos do contexto de produção e da estrutura textual, com a definição e caracterização de suas partes. Dada a menor complexidade do objeto cultural em questão, o espetáculo teatral, que talvez esteja mais acessível a essa etapa da formação escolar (8º ano) em comparação com o artigo científico, a título de sugestão, o docente poderia integrar essas duas atividades e lançar uma proposta de produção de resenha a partir da apreciação de um texto do campo artístico-literário, como uma peça, um filme ou uma narrativa, talvez tornando a atividade mais simples e até mais interessante. Observe-se que este estudo defende o uso de materiais e procedimentos menos complexos por se acreditar que tal postura pode evitar o desestímulo de estudantes, o que não impede a expansão por parte daqueles aprendizes mais habilidosos.

No livro em questão, não ocorre o ensino da vídeo-resenha ou resenha em vídeo, conteúdo que é desenvolvido no volume do 9º ano. Saliente-se, entretanto, que, considerando-se a infinidade de possibilidades que há de se aliar o trabalho com leitura e produção textual à diversidade de recursos em meios digitais associada às múltiplas semioses que podem emergir no processo criativo, ricas atividades poderão ser conduzidas, contribuindo-se sobremaneira

para a capacitação dos aprendizes, tanto no que concerne à escrita, com a resenha quanto em relação à oralidade com a elaboração da vídeo-resenha.

Em se tratando do livro do 9º ano, dessa coleção, conforme anteriormente mencionado, a resenha é ensinada como tópico principal de produção textual, que é introduzido com a proposta de um texto sobre um livro que os aprendizes tenham eventualmente lido recentemente ou que tenha marcado sua infância. A tarefa é dada depois da leitura de um exemplar do gênero em uma seção anterior da unidade. A princípio, é apresentado um quadro contendo o gênero, definição do público, o objetivo e o contexto de publicação e circulação da resenha, o que contempla alguns aspectos das condições de produção (C1), o que ratifica as ideias de Bronckart (1999) e Geraldi (1997) a esse respeito. No que concerne ao papel social dos interlocutores, sobretudo em relação ao autor, não é feita nenhuma observação acerca da importância desse papel e sua implicação no ato de resenhar para uma audiência específica que possui expectativas sobre o texto a ser lido. A referida lacuna vai de encontro ao que observa Alves Filho (2011) ao discorrer acerca da repercussão das ações daquele que toma a palavra enquanto enunciador e o efeito pretendido no interlocutor. A esse respeito, reitera-se o que foi salientado anteriormente, neste tópico, ao se abordar o livro do 8º ano, quanto às palavras do pesquisador, quando esse destaca a importância do papel social dos interlocutores para o contexto de situação.

A fim de instruir sobre a estrutura textual (C3), são discutidos elementos paratextuais da obra a ser resenhada, bem como é apresentado um quadro sugerindo a apreensão de elementos como tema e público, resumo da história e a opinião dos autores sobre o livro com comprovação do texto fonte. São feitos alguns exercícios sobre a consistência da argumentação e também são abordados tópicos relativos à linguagem da resenha. Finalmente, é proposto um exercício de avaliação e reescrita do texto, assim como são direcionadas as ações que concernem à circulação da produção. Destaque-se que a preocupação dos autores do referido livro de organizar o ensino por meio da apresentação de elementos estruturais, da consistência argumentativa e também da revisão textual por parte dos próprios autores (os produtores da resenha) revelam compromisso não só com uma efetiva interação, mas também com produção textual como uma atividade processual, prevista tanto na BNCC quanto nas obras que embasam as principais discussões desta pesquisa.

#### 4.4.2 A vídeo-resenha

O ensino da vídeo-resenha ou resenha em vídeo nessa obra ocorre no volume do 9º ano e se inicia com uma contextualização desse tipo de atividade na atualidade com base em conteúdos produzidos por especialistas e leigos, em vídeos, sobre filmes, séries, jogos etc., e veiculados na Internet. Para tanto, é lançada a proposta de elaboração de uma resenha em vídeo, feita em grupos de três alunos, cujo objetivo, conforme menciona a obra, é oferecer informações sobre um filme, escolhido pela equipe, bem como avaliá-lo a fim de exercer influência sobre o público.

Em relação às condições de produção (C1), é apresentado um quadro com as informações referentes ao gênero, público, objetivo e suporte ou meio de circulação. Em seguida, é proposto um planejamento em que os estudantes são estimulados e buscar dados sobre elementos paratextuais, tais como aspectos técnicos da produção e direção, nacionalidade do filme, indicação etária, dentre outros. Depois disso, a obra apresenta uma proposta de estrutura composicional (C3), com as partes do texto rotuladas de Saudação aos espectadores, Apresentação, Resenha crítica e Despedida, mantendo-se dois movimentos básicos descritos por Lousada, Santos e Abreu-Tardelli (2004): a apresentação e a avaliação, que recebem o acréscimo de saudação e despedida, característicos de um gênero oral, mais interativo.

O comando de preparação de um esquema para a apresentação, que possa subsidiar a argumentação, pode ser elencado como um dos aspectos importantes da atividade. Além disso, há uma sugestão de uso de adjetivos que possam contribuir para a sustentação do ponto de vista. Em relação aos recursos multissemióticos (C4), é apresentado um quadro denominado Múltiplas linguagens, em que os estudantes recebem orientações em relação à gesticulação, modulação e entonação da voz, ritmo de fala etc. Por último, é direcionada uma avaliação coletiva das produções audiovisuais dos estudantes e é sugerida a publicação dessas no site da escola ou em uma rede social

Outro aspecto observado, tanto em L1 quanto em L3, é a constatação de que, a despeito de a vídeo-resenha ser ensinada depois da resenha, na mesma unidade, não ocorre uma integração entre esses dois conteúdos no que tange ao *continuum* tipológico existente da fala para a escrita, sobre o qual discorre Marchuschi (2001), o que favoreceria uma comparação entre a linguagem empregada nas produções dos dois gêneros. Uma organização metodológica que atentasse para esse detalhe proporcionaria a possibilidade de uma reflexão voltada para o fato de que, dependendo do contexto comunicativo, da mesma forma que existem situações de escrita mais ou menos formais, o mesmo pode se aplicar à oralidade, uma vez que os estudantes

necessitam perceber as nuances ocorridas ao longo desse *continuum* anteriormente mencionado, contribuindo com a desconstrução da visão dicotômica que há sobre essas duas modalidades da língua. Obviamente, a ausência dessa relação teórica e procedimental nas atividades analisadas não inviabiliza a abordagem do tópico por parte do docente, chamando a atenção dos estudantes para tais aspectos. No caso de L2, como a vídeo-resenha não é ensinada em nenhum dos 4 volumes, não foi possível realizar essa verificação.

O fato de, nas três obras analisadas, a distribuição dos conteúdos ser bastante diferente, com grande variabilidade do trabalho com a resenha e a vídeo-resenha ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental, não descarta a possível utilização das obras como um importante instrumento de aprendizagem. Assim, cabe ao docente o exercício da liberdade de criar situações de ensino que envolvam o material de que mais certamente dispõe, o livro didático, bem como outros aparatos tecnológicos, dando sentido ao que se faz na escola, ao mesmo tempo como uma realização e um ensaio de práticas sociais.

Em síntese, compreendeu-se que as três obras analisadas foram produzidas segundo um padrão que valoriza o contexto de produção e, conseqüentemente, produção textual como processo. Contudo, no que concerne ao papel social dos interlocutores, apesar de esses serem previamente definidos e apresentados, acredita-se que as atividades necessitariam de uma maior discussão a esse respeito, tornando-as mais voltadas para as implicações práticas relativas a isso, como uma maior adequação linguística e uma melhor postura ética. Quanto à apresentação da estrutura composicional, todas elas procuram desenvolver estratégias que facilitem a apreensão, adoção e composição das partes fundamentais do texto, o que caracteriza as propostas didáticas como comprometidas com a aprendizagem sistemática e processual. Finalmente, em relação ao uso dos recursos multissemióticos previsto na BNCC, em relação à vídeo-resenha, poderia haver uma exploração mais frequente de outras linguagens, além da verbal.

Depois de realizadas as reflexões sobre as propostas didáticas nas obras consideradas, será apresentada uma descrição dos módulos das atividades sugeridas para o trabalho com a Resenha e a Vídeo-resenha, o que poderá servir como um material complementar, enriquecendo o ensino de produção textual.

## 5 A DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS DAS ATIVIDADES

A proposta de atividades é composta por quatro módulos, podendo totalizar 22 horas aulas. Durante a realização de cada módulo, serão desenvolvidas atividades de leitura e discussão oral do tipo múltipla escolha e ainda questões discursivas e produções textuais, ampliando-se capacidades discursivas. A seguir (Quadro 7), será apresentado um esquema modular, no qual é explicitado o assunto a ser trabalhado, e, em seguida, cada módulo é exposto de forma detalhada.

**Quadro 7 - Os módulos, seus respectivos conteúdos e carga horária**

<b>MÓDULOS</b>	<b>CONTEÚDOS DOS MÓDULOS</b>	<b>HORAS</b>
MÓDULO 1	Gêneros textuais – Condições de produção	2
MÓDULO 2	O gênero literário conto	4
MÓDULO 3	O gênero resenha escrita – Conceito, Estrutura textual e Condições de produção	10
MÓDULO 4	A vídeo-resenha – Conceito, Estrutura textual e Condições de produção	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

### MÓDULO 1 – Gêneros textuais – Condições de produção

O módulo 1 é um estudo teórico, com duração de 2 horas, sobre gêneros textuais com foco em condições de produção. Nesse encontro, propõe-se que seja trabalhado com os estudantes o conceito de gêneros textuais e promovidas discussões sobre o conteúdo temático, o produtor do texto, o interlocutor visado, o propósito comunicativo, o gênero textual utilizado, o suporte e a linguagem. É introduzida a ideia de Campo de atuação e a sua relação com os diversos gêneros que a eles se vinculam, especialmente aqueles relacionados aos campos jornalístico-midiático, artístico-literário e da vida cotidiana, sem deixar de apresentar o da vida pública. O principal objetivo desse módulo é realizar uma revisão sobre gêneros textuais.

## MÓDULO 2 – O gênero literário conto

O segundo módulo, desenvolvido em 4 horas, é um aprofundamento sobre o conto, cujo objetivo é contribuir para que os estudantes consolidem seus conhecimentos sobre esse gênero literário, haja vista que se trata do objeto cultural que será por eles analisado e apresentado nas produções. Pretende-se com isso, instrumentalizar os aprendizes a lidarem com esse tipo de texto de forma mais segura, desenvolvendo uma familiaridade. Nesse estudo, são discutidos o conceito e as características do conto, incluindo a estrutura da narrativa em que serão comentados a apresentação, complicação, clímax e desfecho. É importante esclarecer acerca da flexibilidade e não rigidez dessa estrutura clássica, que é utilizada por razões didáticas.

São também apresentados os elementos do conto, tais como título, enredo, personagens, tempo, espaço, temas e ponto de vista, ressaltando o caráter unitário desse gênero literário. Para esta proposta, optou-se por adotar uma única coletânea de contos, a fim de despertar nos discentes o desejo de ler todas as histórias, promovendo o senso de realização de ter lido um livro integralmente. Dessa forma, foram escolhidos 8 contos da coletânea *Uma ideia toda azul*, presentes no livro *Mais de 100 Histórias Maravilhosas*, de Marina Colasanti, volume que contém histórias destinadas ao público infanto-juvenil, sendo uma obra que possui reconhecida excelência literária.

No que diz respeito ao trabalho com as histórias, dois dos contos do referido livro podem ser lidos e analisados com a turma em sala de aula, por meio de um estudo dirigido pelo docente, para que os alunos possam conhecer a obra a ser estudada e o estilo da autora e, ao mesmo tempo, fixar os conhecimentos teóricos considerados. A turma poderá ser organizada em 8 equipes de 5 alunos em que cada grupo ficaria responsável pela leitura de um conto diferente (Quadro 8), além de pesquisar sobre ele e discutir as ideias nele contidas. Sugere-se que seja feita uma reflexão no sentido de otimizar o trabalho coletivo e promover a participação e a colaboração a partir de alguns dos princípios da aprendizagem cooperativa.

Ressalte-se que os estudos desse módulo precisam ser realizados a partir da recepção/compreensão e não da produção do gênero conto em si. Além disso, o objetivo desse estudo se situa na necessidade de se proporcionar aos participantes conhecimento sobre o objeto cultural que deverão apreciar e avaliar, a narrativa ficcional conto, através dos gêneros resenha e vídeo-resenha.

**Quadro 8 - As equipes e seus respectivos contos**

<b>EQUIPES</b>	<b>CONTOS</b>
EQUIPE 1	POR DUAS ASAS DE VELUDO
EQUIPE 2	UM ESPINHO DE MARFIM
EQUIPE 3	UMA IDEIA TODA AZUL
EQUIPE 4	ENTRE AS FOLHAS DO VERDE O
EQUIPE 5	FIO APÓS FIO
EQUIPE 6	A PRIMEIRA SÓ
EQUIPE 7	SETE ANOS E MAIS SETE
EQUIPE 8	AS NOTÍCIAS E O MEL

Fonte: Elaborado pelo autor.

### MÓDULO 3 – O gênero resenha escrita – Conceito, Estrutura textual e Condições de Produção

O módulo 3 propõe a realização um estudo sobre o gênero resenha escrita. Nessa etapa, é analisado o conceito de resenha, compreendida, de acordo com Machado (2004), como um texto que apresenta informações resumidas, comentários e avaliações sobre um objeto cultural. A estrutura composicional da resenha é tratada como conteúdo de ensino, apresentando, prototipicamente, os movimentos retóricos apresentação, descrição, avaliação e recomendação, conforme foi discutido no referencial teórico desse trabalho. Ao tratar da descrição, sugere-se uma diferenciação entre a resenha e o resumo, uma vez que o ato de resenhar vai muito além de resumir um texto.

Todos os elementos estruturais supracitados são considerados na elaboração de um plano global da resenha, embora ênfase maior seja ser dada ao movimento da avaliação, haja vista que é, dessa parte do texto, que emergem de maneira mais patente os indícios de argumentação e autoria, marcados pelo uso de adjetivos e outros elementos linguísticos. A fim de perseguir o propósito de zelar pelo processo mais do que pela requisição de um produto final por parte dos aprendizes, cada parte do texto poderá ser produzida separadamente, dando-se atenção às características próprias dos respectivos movimentos retóricos. Isso deverá ser feito sem se perder de vista a coesão e coerência textuais de que o texto necessita.

A partir do primeiro encontro, far-se-á um estudo sobre a resenha em que deverá ser apresentado o conteúdo referente ao gênero em questão, levando-se em consideração tanto os aspectos composicionais, quanto temáticos e linguísticos. Apesar das orientações para a organização estrutural da resenha, dada a flexibilidade composicional dos gêneros, não deve ser exigido que os escritores elaborem uma estrutura rígida. Todavia, reitera-se que destaque seja dado ao movimento retórico da avaliação, uma vez que é geralmente nessa parte do texto que tipicamente se apresenta a materialização do propósito comunicativo do gênero.

No encontro seguinte, os estudantes poderão fazer atividades de leitura de resenhas, resolvendo exercícios de ordenação das partes dos textos, identificação dos movimentos retóricos, identificação de marcas linguísticas que apontem para os propósitos comunicativos dos textos, bem como do tom utilizado e o grau de formalidade/informalidade a ele relacionado. São sugeridos exercícios de correção coletiva, tomando-se os devidos cuidados para não expor os alunos, procurando preservar a identidade dos autores dos textos comentados.

No 4º encontro, propõe-se a organização da produção final para que os textos possam ser corrigidos e discutidos na última aula do módulo, momento em que os estudantes poderão aprender mais com seus erros e acertos, e assim, desenvolver a habilidade escrita por meio de condições propícias de produção. O encerramento do módulo, ou seja, o quinto encontro, é dedicado à leitura das resenhas, comentários e o processo de reescrita, atividade que possui grande importância nesta proposição didática e cujo produto será necessário para a etapa seguinte, que é a produção da vídeo-resenha.

#### MÓDULO 4 – A vídeo-resenha – Conceito, Estrutura textual e Condições de Produção

Propõe-se que o 4º e último módulo tenha duração de 6 horas, sendo desenvolvido ao longo de 3 encontros e será um estudo sobre a vídeo-resenha. No primeiro encontro, sugere-se uma discussão sobre o *Booktuber* e os trabalhos realizados e postados nessa plataforma, a fim de que os estudantes possam se familiarizar com os diferentes estilos de se fazer vídeo-resenhas. Nesse momento, são apresentadas algumas vídeo-resenhas sobre obras literárias (contos) e propostos trabalhos em grupos para que haja discussões acerca dos vídeos assistidos.

Na composição dessas atividades sobre as vídeo-resenhas de *booktubers*, propõe-se reflexões sobre o cumprimento do propósito comunicativo das produções assistidas, bem como o tom, a linguagem e a organização retórica, analisando quais movimentos foram contemplados e quais não receberam ênfase. Ressalte-se que poderá ser chamada a atenção dos estudantes para o fato de que a vídeo-resenha é um gênero multimodal e multissemiótico, em

cujo contexto os sujeitos produtores precisam se preocupar com vários elementos visuais, além de outras linguagens. Os alunos também poderão ser estimulados a pesquisar vídeo-resenhas em casa, como atividade complementar domiciliar, a fim de que possam aprender ainda mais sobre o gênero. Sugere-se que haja uma discussão sobre as semelhanças e diferenças observadas entre as resenhas escritas lidas e as vídeo-resenhas estudadas nessa sessão.

No segundo encontro, as equipes são direcionadas a produzir a vídeo-resenha do conto destinado a cada grupo. O docente poderá fazer os encaminhamentos para que os grupos organizem um planejamento e roteiro da apresentação, em que cada componente desempenhe uma função diferente no processo de produção tais como os dois apresentadores (locutores), o câmera (pessoa responsável pela filmagem), o editor e o diretor da vídeo-resenha. Apesar de as funções ficarem previamente definidas, a equipe deverá ser informada de que todos os membros são responsáveis pelo planejamento e execução da tarefa, de modo que precisam zelar pelo bom andamento do processo e pela qualidade do produto. Primeiro, deverá ser feito um roteiro do texto a ser vídeo-resenhado, para, posteriormente, serem providenciados ensaios e arranjos técnicos para a filmagem.

Recomenda-se que os grupos primem pela garantia de uma ambientação adequada e interessante. Contudo, os aspectos mais importantes a serem observados são o grau de proximidade entre o locutor e a audiência e o cumprimento dos propósitos comunicativos do gênero, além da organização e expressividade na produção. Cada equipe deverá enviar para o professor, via Internet, a vídeo-resenha, que deverá ter duração de, no máximo, 5 minutos.

O terceiro e último encontro poderá ser destinado às apresentações das vídeo-resenhas para todos os estudantes participantes das atividades. Depois de assistir a cada vídeo, o professor e os estudantes poderão fazer comentários ressaltando os pontos positivos e negativos de cada produção, bem como solicitar uma autoavaliação por parte das equipes. Propõe-se que as vídeo-resenhas possam ser postadas no *Booktube*, a fim de que o professor não seja o único expectador e, também, para que possa haver uma divulgação dos trabalhos na escola e nas redes sociais dos participantes do projeto.

O próximo capítulo traz a proposta de atividades em si, como uma breve apresentação da organização dos módulos e blocos de exercícios, contendo, também, algumas orientações para o professor acerca da estrutura de cada bloco, antes de ser apresentado o material para o aluno.

## 6 OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES

Este capítulo contém uma sequência de atividades voltadas para a produção da resenha e da vídeo-resenha. Contudo, conforme anteriormente explicitado, não corresponde a uma SD, nos termos tradicionalmente referidos, uma vez que não segue o esquema nessa previsto, como a presença de produção inicial e produção final. Por outro lado, traz quatro módulos de estudos textuais, sendo que o primeiro é um conjunto de exercícios focados em noções básicas de gêneros e campos de atuação, enquanto o segundo traz tarefas centradas em um aprofundamento sobre o gênero conto, como objeto cultural proposto para a realização dos módulos subsequentes: a resenha (Módulo 3) e a vídeo-resenha (Módulo 4).

Cada módulo está organizado em blocos, visando a ir do mais simples para o mais complexo, com a finalidade tanto de apresentar ou rever conhecimentos importantes para o avanço na execução dos exercícios, como de consolidar a assimilação desses saberes. Embora a ideia inicial seja de que os docentes que, eventualmente, utilizem o recurso didático, o façam, sequencialmente, do início ao fim, os módulos podem ser desenvolvidos separadamente, a depender do objetivo pedagógico do professor. Perceba-se que, na elaboração das atividades, prevaleceu uma preocupação não de apresentar os conceitos previamente, mas de suscitar a reflexão e apreensão desses, sistematicamente. Além disso, buscou-se estabelecer um diálogo com os docentes, por meio de uma linguagem marcada por um tom de conversa entre colegas de profissão. A seguir, têm-se as referidas atividades:

### ATIVIDADES

Prezado (a) professor (a),

Esta proposta de atividades traz uma série de exercícios voltados para a produção da resenha e da vídeo-resenha, no 8º ano. Contudo, procuramos não ir direto a esses dois gêneros, mas realizar, primeiramente, duas espécies de oficinas: uma sobre noções básicas de produção textual e outra sobre o gênero conto (Módulos 1 e 2, respectivamente). Acreditamos que esses dois módulos iniciais são importantes, especialmente o segundo, haja vista que proporcionará uma experiência considerável de leitura literária, uma vez que cada aluno poderá ler e discutir dez narrativas ficcionais curtas, o que poderá contribuir bastante com seu repertório linguístico, literário e cultural. Portanto, além de proporcionar aos alunos uma aprendizagem sobre o contexto dos gêneros textuais, com vistas a se chegar à resenha e vídeo-resenha, revendo e fixando conceitos por meio do Módulo 1, você ainda viabilizará a

consolidação dos conhecimentos sobre o gênero conto, objeto cultural proposto para ser resenhado ou vídeo-resenhado, por meio do Módulo 2. Acreditamos que você poderá conduzi-los muito bem durante a exploração desse material, sempre levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos e suas ideias.

No caso do módulo 4, a vídeo-resenha, etapa em que os alunos deverão assistir a vários vídeos que estão em circulação, os discentes poderão, a partir das experiências compartilhadas e das discussões realizadas, analisar essas produções, criticamente, levando em consideração o que aprenderam e como podem planejar e produzir seus próprios textos (as vídeo-resenhas). É imprescindível que você os estimule a usar, na realização de seus vídeos, importantes recursos multissemióticos, que possam valorizar o trabalho deles no que concerne ao objetivo da produção e ao próprio projeto de dizer dos estudantes. Por isso, imagens, música, gestos e atitudes são elementos tão bem vindos quanto palavras.

Algumas vezes, em materiais didáticos, as atividades de produção textual são inacessíveis e até inviáveis, dado o nível de dificuldade ser fora da realidade dos estudantes. Claro que cabe a nós, docentes, adaptá-las, fazendo um bom uso do material de que dispomos. Entretanto, apesar de este conjunto de atividades não ter a pretensão de superar os materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD em termos de qualidade, acreditamos que ele poderá representar um recurso complementar e até mesmo uma alternativa didática mais simples, representando um passo a passo bem acessível para a produção desses dois gêneros tão interessantes do ponto de vista discursivo. Acreditamos que, com sua experiência e comprometimento, você poderá acrescentar ainda mais ideias bacanas e validade aos recursos aqui contidos e aos procedimentos elencados. Desejamos um ótimo trabalho de leitura e produção de textos para você e sua turma.

Um abraço fraterno!

Professor Maurício Lima Bastos.

## **OS MÓDULOS**

### **MÓDULO 1 - PRODUÇÃO TEXTUAL – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

Caro (a) professor (a), neste módulo, os estudantes

- ✓ aprenderão um pouco sobre gêneros textuais e campos de atuação;
- ✓ compreenderão a importância dos gêneros textuais e como eles são produzidos:

as condições de produção;

✓ terão um contato inicial com um exemplar do gênero resenha e algumas de suas características.

Os campos de atuação ganharam uma grande importância na BNCC, pois auxiliam os estudantes na compreensão contextual das práticas de linguagem. Portanto, esses conhecimentos são importantes porque poderão ajudar a compreender o processo de produção textual, a fim de que se possa direcionar as ações de leitura, escrita e oralidade, como práticas realmente significativas na sociedade.

Os alunos compreenderão que não é difícil escrever quando se tem um propósito e quando se sabe o que se deseja escrever e para quem. Assim, espera-se que os estudantes estejam dispostos a realizar esta caminhada. Este módulo, como os demais, exigirá deles bastante empenho, de modo que as atividades propostas sejam efetivadas, para que os resultados do processo da aprendizagem sejam satisfatórios.

## BLOCO I

### ATIVIDADE 1 – Gêneros e campos de atuação.

#### RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- ✓ Quadro branco ou papel madeira;
- ✓ Pincel;
- ✓ Fita gomada;
- ✓ Folhas de papel A4 com textos colados.

#### PROCEDIMENTOS RELATIVOS À ATIVIDADE 1

Prezado(a) professor(a),

I - No quadro branco, com pincel ou em papel madeira, na parede, escreva as palavras correspondentes aos cinco campos de atuação listados a seguir em letras grandes, visíveis para toda a turma e em posições equidistantes, sem escrever os gêneros textuais utilizados

nesses campos. Distribua, para cada estudante, uma folha de papel contendo um texto de um gênero diferente (mas sem revelar que se tratam de gêneros textuais). Os textos não poderão conter a palavra relativa ao gênero de que fazem parte. Todos os textos estão contidos

nos anexos (ANEXO A), porém você pode utilizar outros textos e também mudar ou acrescentar outros campos de atuação.

**Quadro 9 - Campos de atuação e gêneros sugeridos para o exercício**

<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	<b>VIDA COTIDIANA</b>	<b>VIDA PÚBLICA</b>	<b>PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>	<b>ARTÍSTICO – LITERÁRIO</b>	<b>JORNALÍSTICO - MIDIÁTICO</b>
<b>GÊNEROS</b>	receita culinária, bula de remédio, rótulo, manual de instruções; conversa em aplicativo de mensagem instantânea, e-mail pessoal, carta pessoal, relato pessoal, convite, regras de jogo, bilhete etc.	contrato de compra e venda, certidão de nascimento, RG, ofício, declaração etc.	resumo, resenha, artigo científico, relatório de pesquisa etc.	conto, crônica, letra de canção, tirinha, poema, fábula, histórias em quadrinho etc.	crônica, resenha, notícia, reportagem, charge, tirinha, carta do leitor, anúncio publicitário etc.

Fonte: elaborado pelo autor.

II - Peça aos estudantes para lerem seus textos silenciosamente e pensarem a qual das palavras afixadas no quadro eles podem estar associados. Em seguida, estimule-os a

procurar colegas que estejam de posse de textos que possam estar associados ao mesmo grupo de palavras, os campos de atuação (mas sem dizer que se tratam de campos de atuação). Então, eles deverão conversar sobre os pontos elencados na atividade do aluno (bloco I, atividade 1b)

III - Promova uma discussão, a fim de que os estudantes cheguem à conclusão, de forma indutiva, de que os textos pertencem a determinados gêneros textuais e que estão associados a diferentes campos de atuação. Faça perguntas como: Por que esses textos foram agrupados dessa forma? Que características eles têm em comum? Você sabe que tipo de texto é esse? Para que ele serve? Quem o escreveu? Para quem se destina? O que são essas palavras em destaque? (os campos de atuação) etc. Não se esqueça de frisar que, às vezes, um gênero pode estar vinculado a mais de um campo de atuação.

IV – Cada estudante deverá colar seu texto em um dos campos de atuação afixados no quadro ou na parede.

ATIVIDADE 2 – Exercício escrito.

Professor (a), a atividade 2 é um exercício para análise das assertivas, em que os estudantes deverão marcar V (verdadeiro) ou F (falso). Trata-se de mais um momento oportuno para se discutir a noção de gênero e os campos de atuação, fixando-se conteúdos aprendidos.

## **MATERIAL DO ALUNO**

### **BLOCO I**

#### **ATIVIDADE 1**

a) Você receberá um texto e deverá identificar a que grupo de textos ele pode estar associado. Em seguida, junte-se a outros colegas que receberam textos que podem se associar a essa mesma categoria textual e se reúnam em grupos.

b) Vocês, agora, reunidos em grupos, deverão mostrar o texto que receberam para os colegas e discutir algumas características ou peculiaridades desses textos, por exemplo:

- ✓ Por quem e em que época o texto foi escrito?
- ✓ Quem é o público a que o texto se destina (os interlocutores)?
- ✓ Para que serve esse texto (qual o propósito comunicativo)?
- ✓ Aonde ele geralmente circula (qual o suporte)? Jornal, livro, revista, Internet, produtos de uso doméstico etc.
- ✓ Como é a linguagem? Formal, informal, técnica, possui verbos no imperativo etc.

✓ Possui apenas linguagem verbal, ou seja, palavras e frases? Ou também possui linguagem não verbal, como imagens, desenhos, música etc.

c) Participe de uma discussão com seu professor e sua turma, sobre a atividade realizada.

d) Depois dessa discussão, os grupos deverão colar seus gêneros em um papel madeira afixado na parede ou no quadro, identificados pelos diferentes campos de atuação e um representante deverá falar o que a equipe aprendeu com a experiência compartilhada.

## ATIVIDADE 2

Sobre gêneros e campos de atuação, escreva V (verdadeiro) ou F (falso) em relação às seguintes afirmações:

( ) Os gêneros são caracterizados somente pela presença do *conteúdo temático* ou assunto, *interlocutor visado* e o *objetivo a ser atingido*.

( ) Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana, dentro dos quais as pessoas buscam alcançar seus propósitos comunicativos públicos e compartilhados.

( ) As características dos gêneros não resultam das necessidades que ocorrem nos campos de atuação.

( ) No campo da vida doméstica, circulam gêneros como a receita culinária, a carta pessoal, o bilhete, a lista de compras etc.

( ) Os campos de atuação englobam gêneros que atendem às demandas ou necessidades de determinadas situações comunicativas.

## BLOCO II

Caro (a) professor (a),

Neste bloco, os estudantes poderão ler um exemplar de resenha (resenha de conto), cujo propósito é proporcionar um primeiro contato com o gênero, mas sem sistematizar um estudo aprofundado dessa categoria de textos. É apenas para ler e perceber algumas características, de forma intuitiva, consolidando os conhecimentos mobilizados no bloco I deste módulo.

I – Se possível, fale um pouco sobre Lygia Fagundes Telles e sua produção literária. Como sugestão para o início de um diálogo, você poderia começar assim: Vocês já ouviram falar em Lygia Fagundes Telles? Quem é ela? O trecho, a seguir, apresenta algumas informações sobre a autora.

Lygia Fagundes Telles, escritora brasileira, nasceu em 19 de abril de 1923, em São Paulo. Publicou seu primeiro livro de contos — *Porões e sobrados* — em 1938. A escritora, membro da Academia Brasileira de Letras e ganhadora de prêmios como o Jabuti e Camões,

faz parte da terceira geração modernista (ou pós-modernismo). Assim, suas narrativas caracterizam-se por uma prosa intimista, centrada na dimensão psicológica dos personagens e, algumas vezes, marcadas pelo realismo mágico ou fantástico, sem perder de vista a visão política e social de seu tempo, pois, como afirma a autora: “Sou, como escritora, uma testemunha desse nosso tempo e dessa nossa sociedade”. *Venha ver o pôr do sol* faz parte de uma de suas coletâneas de contos intitulada *Venha ver o pôr do sol e outros contos*, 1987.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/lygia-fagundes-telles.htm> Acesso em: 07 mar. 2021.

II – Promova uma leitura coletiva da resenha, com sua participação, em voz alta, e o acompanhamento da turma, silenciosamente; pergunte à turma: Esse é o conto *Venha ver o pôr do sol*? (*Espera-se que os estudante digam que não, mas que se trata de um trecho de uma resenha sobre o conto. Talvez, os alunos não usem a palavra resenha, mas eles podem identificar que se trata de avaliação dos textos da autora*).

III – Depois de lida a resenha do conto *Venha ver o pôr do sol*, apresentada no material do aluno, peça-lhes para resolverem o exercício, individualmente, lendo atentamente cada questão;

IV – Realize a correção, discutindo cada questão e item com a turma. Esse poderá ser um momento muito proveitoso de aprendizagem e fixação de conteúdos.

## **MATERIAL DO ALUNO**

### **BLOCO II**

#### **ATIVIDADE 1**

I) Leia o texto abaixo e responda às questões que seguem.

#### **Resenha do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles**

A escolha do cemitério como cenário para um reencontro com o ex-namorado parece um tanto estranha, e mesmo assustadora se analisada a situação, colocando-se no lugar de Raquel. Porém, a intenção de Ricardo na escolha do local tinha uma finalidade até que romântica, uma vez que queria mostrar à ex-namorada o mais belo pôr do sol.

Raquel decide ir então ao encontro de Ricardo e, enquanto o ex-casal caminha pelo espaço do cemitério, o rapaz, inicialmente demonstra ser tão somente um caso típico de “coração partido”, do tipo de não superou o relacionamento e deseja que o reencontro reacenda o sentimento de Raquel por ele, para que os dois possam ter uma nova chance.

Contudo, em segunda instância a conversa entre os dois passa a se atribuir de um tom um tanto mórbido, uma vez que Ricardo começa a falar dos familiares que perdeu para a morte e que encontram-se enterrados ali mesmo, no tal cemitério abandonado. A partir desta

entonação, o rapaz então passa a fazer reflexões profundas sobre o abandono daquele espaço, dos que estão ali enterrados e também sobre a morte em si.

A caminhada dos dois segue, com Ricardo contando sobre seus parentes mortos que foram ali enterrados, sobre uma prima com a qual deixa a entender que teve um relacionamento amoroso. Deixa a entender também que desejaria que Raquel fosse a seu apartamento, elogia sobremaneira sua beleza, ao passo que ela não para de reclamar sobre as condições precárias do local do encontro, a lama e os pedregulhos fazendo barulho na sola de seus sapatos, a possibilidade do novo namorado, ela expõe como “ciumentíssimo” faria se soubesse de seu encontro.

Raquel não consegue acreditar no absurdo que fora aquele encontro em um cemitério, ainda mais para que visse o pôr do sol, Ricardo só poderia estar maluco, parecia mais magro e se dizia mais pobre ainda do que na época em que namoravam, bem como zombava da ex pela falta de resistência que a ‘riqueza’ e a boa vida ofertada pelo novo namorado haviam causado em Raquel.

Após a longa caminhada pelo cemitério abandonado, onde lá embaixo deixavam para trás até crianças brincando de roda, finalmente o ex-casal chega à capelinha onde estavam os mortos de Ricardo. O rapaz afasta das trepadeiras que cobrem o local e abre os portões enferrujados e velhos.

Raquel se surpreende na escuridão do mausoléu com a tamanha sujeira e falta de cuidado do local, até que Ricardo começa a acender um fósforo para iluminar o local, encontrando a lápide da prima Maria Emília, a qual Raquel não enxergara por conta da escuridão.

Ao iluminar a foto e o epitáfio da lápide, Raquel constata que a fotografia estava apagada demais, lendo a data de nascimento e morte da falecida, Raquel derruba o fósforo ao se dar conta de que a tal Maria Emília estava morta há mais de cem anos, isto é, não havia possibilidade de ser prima de Ricardo.

A constatação de Raquel vem um pouco tarde demais, uma vez que quando se vira já que se encontra trancada dentro do mausoléu, com Ricardo olhando-a de fora e com um semblante nada amigável ou pacífico e jovial do que aquele que ela vira anteriormente.

A partir daí, o final da história fica aberto ao mistério típico atribuído por Telles aos seus contos, sem deixar exatamente claro o que aconteceu, porque aconteceu, qual foi a motivação do que aconteceu. Mas, é possível finalizar esta resenha falando um pouco mais sobre o estilo da autora, que diz muito sobre este conto em si.

Telles foi considerada uma escritora genial, com inspiração em Allan Poe e Lovecraft, passou a se tornar magistrada na arte de apreender toda a atenção dos leitores de seus contos, e ao final de tudo ainda conseguir surpreendê-lo, direcionando a história para um caminho inicialmente inimaginável, sendo que tudo ocorre de maneira tão natural, que sequer é possível esperar o que pode acontecer.

No decorrer das linhas que se seguem em “Venha ver o pôr do sol” é possível notar que o suspense aumente, o clima de tensão passa a se instaurar, assim como alguns detalhes na narrativa passam a dar breves indícios sobre algo que pode ser ou não, mas sempre deixando no ar um desconforto, uma sensação de que algo não está certo, algo, aliás, parece estar muito errado.

O leitor passa então a se envolver com todo o contexto do conto, passa a assumir aquela tensão que a autora deixa velada no texto, passa a se afeiçoar aos personagens, todos os elementos trabalhados por Telles são contagiantes, enveredam de maneira tão profunda que, dependendo da intensidade da leitura, é possível até mesmo acompanhar a história como se estivesse caminhando logo atrás de Ricardo e Raquel, percorrendo o mesmo caminho lamacento do cemitério.

De repente a autora joga o leitor então a um momento de confusão intensa, já que a ideia de fora formulada inicialmente sobre o texto deixa de ser tão concreta e parece agora muito mais incerta do que qualquer certeza que já houvera antes. Neste momento o leitor se atribui de uma única certeza, o pensamento inevitável e inafastável de que “algo de ruim vai acontecer”.

Quando se constata tal fato, porém, é tarde para sair da rede que Telles criou em volta do leitor com sua história, o conto da autora já físgou completamente seu leitor, este sujeito certamente já se encontra tão envolvido e afoito para descobrir o desfecho do conto, que ao mesmo tempo em que seus pensamentos continuam no “algo de ruim vai acontecer”, seus olhos não deixam por um segundo sequer as palavras de Telles.

O desfecho do encontro de Ricardo e Raquel é, finalmente, tudo o que poderia ser quando se aceita encontrar um ex-namorado em um cemitério abandonado, contudo, ainda que agora isto pareça tão óbvio, o direcionamento romântico que Telles inicia a história, faz mudar o pensamento do óbvio para relacionar ao romântico, afastando o leitor de sua razão mais fria e calculada e lançando-se de cabeça nesta história inesperada.

Autor: Ricardo Santos David

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/literatura/resenha-conto-venha-ver-por-sol-lygia-fagundes-telles.htm> Acesso em: 07 mar. 2021.

1) Qual o conteúdo do texto (o assunto tratado)?

- a) ( ) Instruções e dicas de como se escreve um conto.
- b) ( ) Apresentação, descrição e comentários sobre um conto.
- c) ( ) O acordo contratual da venda de um livro sobre contos.

2) Quem é o provável interlocutor do texto (os sujeitos leitores a quem o texto é destinado)?

- a) ( ) Leitores interessados em compreender mais sobre o conto.
- b) ( ) Professores especialistas na obra de Lygia Fagundes Telles.
- c) ( ) Jornalistas que escrevem sobre obras literárias.

3) Qual é o possível objetivo do texto (propósito comunicativo)?

- a) ( ) Entreter (divertir) o leitor.
- b) ( ) Dar instruções e orientações de como se faz um conto.
- c) ( ) Expressar opinião sobre uma obra literária.

4) Qual o suporte em que o texto foi publicado?


5) Como é a linguagem utilizada pelo autor?

- a) ( ) Muito informal, fazendo sempre uso de linguagem coloquial.
- b) ( ) Formal, com uso predominante da norma culta.
- c) ( ) Formal, com uso predominante de linguagem coloquial.

6) A quais campos de atuação você acha que esse texto mais se associa (pode haver mais de um)?

- a) ( ) da vida cotidiana
- b) ( ) da vida pública
- c) ( ) das práticas de estudo e pesquisa
- d) ( ) artístico/literário

## MÓDULO 2 – O GÊNERO LITERÁRIO CONTO

Prezado (a) professor (a), neste módulo, os estudantes irão aprender:

- ✓ O que é conto;
- ✓ Os elementos da narrativa no conto;
- ✓ A estrutura da narrativa no conto.

Este módulo é muito importante para a nossa proposta porque, mais à frente, serão produzidos textos (resenhas e vídeo-resenhas) sobre o conto. Tal estudo poderá possibilitar uma melhor compreensão desse gênero literário (o conto), bem como falar sobre ele com uma maior propriedade, ressaltando-se os elementos da narrativa e sua estrutura canônica. Contudo, é necessário esclarecer para os estudantes que essa estrutura não é rígida, mas flexível, podendo variar bastante, de acordo com os objetivos da produção, o estilo do autor, entre outros fatores. As questões iniciais são apresentadas de forma indutiva, a fim de que os estudantes possam pensar e analisar antes de terem acesso às respostas adequadas.

## BLOCO I

### ATIVIDADE 1 – Uma ideia geral sobre a narrativa ficcional conto

Professor, nesta atividade, você deverá realizar uma conversa preliminar com a turma sobre o conto, a fim de perceber o conhecimento prévio dos estudantes sobre tal gênero. Portanto, estimulando o pensamento reflexivo, procure não rejeitar as respostas, ainda que não tenham muita precisão conceitual. Esse é um momento para despertar as ideias e compartilhar saberes com o grupo. O mais importante aqui é o diálogo e não a escrita das respostas.

ATIVIDADE 2 – Leitura e discussão sobre os elementos da narrativa e a estrutura típica gênero I – Converse um pouco com turma sobre a escritora Marina Colasanti, sua obra e seu estilo literário:

#### Marina Colasanti

Marina Colasanti é uma importante escritora da literatura brasileira. Em sua obra, reflete com delicadeza sobre assuntos ásperos, entre eles, os problemas sociais. Brasileira de coração, Marina no norte da África, viveu a maior parte da infância na Itália, mas foi no Brasil que Marina descobriu-se artista: sua carreira profissional teve início nas artes plásticas. Todavia, foi na literatura que se tornou conhecida e, em 1968, lançou seu primeiro livro, *Eu Sozinha*. Enquanto tecia os fios de sua extensa obra, atuou como colaboradora de periódicos, além de também ter sido apresentadora de televisão, roteirista e tradutora. A autora tem publicados mais de 40 títulos, entre eles literatura infantil e poesia. Na literatura adulta, reflete sobre os fatos cotidianos, sobre a situação feminina, o amor, a arte e os problemas sociais brasileiros, sem nunca perder a sensibilidade, uma de suas maiores características.

Fonte: <https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/resumos-de-livros/marina-colasanti.htm>

Acesso em: 07 mar. 2021.

II – Promova uma leitura coletiva do conto *O Último Rei*, com sua participação, em voz alta, e o acompanhamento da turma, silenciosamente. A leitura coletiva é importante porque, além de contribuir com a percepção da pronúncia, expressividade, ritmo e entonação,

ainda evita a dispersão do grupo, fazendo com que todos realizem a atividade, simultaneamente, de forma coordenada.

III – Peça aos estudantes para fazerem as questões de 3 a 7, individualmente. Em relação à questão 7, explique para a turma que essa estrutura é bastante comum, mas não é rígida, podendo variar bastante, dependendo de vários fatores, incluindo o estilo do autor e suas escolhas metodológicas e artísticas;

IV – Promova uma correção coletiva, procurando aproveitar até mesmo aquelas respostas que não tiverem muita precisão conceitual.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO I

1 – Responda às seguintes questões:

a) O que é um conto?


b) Em sua opinião, o que um bom conto precisa ter, ou seja, como deve ser um bom conto?


2 – Leia o texto abaixo:

### O Último Rei

Todos os dias Kublai-Khan, último rei da dinastia Mogul, subia no alto da muralha da sua fortaleza para encontrar-se com o vento.

O vento vinha de longe e tinha o mundo todo para contar.

Kublai-Khan nunca tinha saído da sua fortaleza, não conhecia o mundo. Ouvia as palavras do vento e aprendia.

— A Terra é redonda e fácil, disse o vento. Ando sempre em frente, e passo pelo mesmo lugar de onde saí. Dei tantas voltas na Terra, que ela está enovelada no meu sopro.

Kublai-Khan achou bonito ir e voltar sem nunca se perder.

Um dia o vento chegou mais frio, vindo das montanhas.

— Fui pentear a neve, gelou o vento ao pé do ouvido do rei. A neve é pesada e macia. Debaixo do seu silêncio as sementes se aprontam para a primavera. Só flores brancas furam a neve. Só passos brancos marcam a neve. Na neve mora o Rei do Sono.

Kublai-Khan teve desejo de neve. Então prendeu fios de prata na Lua e a empinou contra o vento. Do alto, espelho do frio, a Lua trouxe a neve para Kublai-Khan. E um sono tranquilo.

Todos os dias o vento contava seus caminhos no alto da muralha.

Todos os dias os longos cabelos do rei deitavam-se no vento e recolhiam seus sons, como uma harpa.

O vento contou o deserto.

— O deserto, disse com língua quente, é lento como o trigo. E como o trigo me obedece. Ele também se curva debaixo da minha mão. Mas seus grãos não são doces como os do trigo. São de areia. E com areia não se faz o pão. As gotas do deserto chamam-se tâmaras.

Kublai-Khan quis suar com a doçura das tâmaras. Então prendeu fios de ouro nos raios do Sol e o empinou contra o vento. Do alto, o calor derramou-se no reino de Kublai-Khan amadurecendo os frutos. E o rei bebeu o suco nas mãos em concha.

No alto da muralha gasta de sempre receber o vento, o mundo punha-se aos pés do rei.

E no tempo chegou o dia em que o vento beijou de sal a boca de Kublai-Khan trazendo-lhe o mar.

— O mar é maior que o deserto e mais profundo que a neve, cantou o vento. O mar é verde como os campos, mas seu capim cresce nas profundezas e ninguém vê o gado que nele pasta. O mar chama os homens e canta. Sua voz tem nome de sereia.

Ouviu Kublai-Khan o chamado da sereia na voz do vento?

Ninguém sabe.

Dizem os pastores da planície que o viram prender cordas de linho nas pontas da grande pipa de seda. Depois ergueu a pipa contra o vento e, abandonando com os pés o alto da muralha da sua fortaleza, deixou-se levar pela corda branca, último rei Mogul, longe no céu, lá onde ele se tingia de mar.

Referência (fonte): COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Global, 2006

3 – Agora, leia as assertivas abaixo e marque a opção correta sobre o texto lido:

a) ( ) Trata-se de um romance, pois é um gênero textual narrativo longo, com fatos criados ou relacionados a personagens que vivem diferentes conflitos ou situações dramáticas, numa sequência de tempo relativamente ampla.

b) ( ) Trata-se de um conto, pois é um gênero textual narrativo de curta duração que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens, uma situação condensada e completa e tempo e espaço reduzidos.

4 – Marque o propósito comunicativo do texto lido:

- a) ( ) informar o leitor sobre um acontecimento real
- b) ( ) entreter o leitor por meio de uma história inventada
- c) ( ) defender um ponto de vista do autor

5 – Associe alguns dos elementos do conto às suas definições:

- ( a ) Personagens
- ( b ) Enredo
- ( c ) Narrador
- ( d ) Tempo
- ( e ) Espaço
- ( ) é o encadeamento dos fatos narrados em um texto.
- ( ) determina o período em que a história se passa.
- ( ) são as pessoas que estão presentes na história. Podem ser principais ou secundárias.
- ( ) é o responsável por conduzir a narração da história, representando a “voz” do texto.
- ( ) é o local onde acontecem os fatos, onde as personagens se movimentam.
- ( ) é a opinião do leitor sobre a história.

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/elementos-da-narrativa>

7 – Há uma estrutura tradicional para o gênero literário conto que consiste em *Apresentação*, *Complicação*, *Clímax* e *Desfecho*. Escreva nos retângulos abaixo, de acordo com as descrições, cada uma das partes da estrutura do conto *O Último Rei*, de Marina Colasanti:

<p>Inicia quando o equilíbrio é interrompido por uma tensão.</p>	
--	--

Ocorre no momento em que o equilíbrio inicial é restabelecido com o fim da tensão.	
Trata-se do momento culminante da narrativa, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo.	
Constitui o começo da história, na qual o narrador apresenta os fatos iniciais, mostrando um estado de equilíbrio.	

## BLOCO II – Explorando os sentidos do texto

Prezado (a) professor (a),

Neste bloco, tentaremos praticar mais os conhecimentos aprendidos no bloco anterior, mas buscando explorar também os múltiplos sentidos do texto. Portanto, procure seguir as seguintes orientações:

I – Peça aos estudantes para relerem o conto, prestando mais atenção aos detalhes das ações e falas das personagens;

II – Oriente-os para resolver as questões, respondendo-as a lápis.

III – Realize uma correção coletiva, buscando estimular a participação de todos.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO II

1 – Leia o conto *O Último Rei*, de Marina Colasanti e responda às seguintes questões:

a) Quem são as personagens?


b) Descreva o tempo e o espaço, ou quando e onde a história acontece.

Tempo


Espaço


2 – Diga, em poucas palavras, o enredo da história (complete a frase).

O Último Rei é a história de

3 – Em sua opinião, o que mudou na vida de Kublai Khan quando ele começou a sair dos limites do seu castelo?


4 – E você, o que você faria se tivesse, como Kublai Khan, a oportunidade de viajar pelo mundo e conhecer lugares, pessoas e coisas? Você saberia como lidar com as situações novas? Como você lidaria com o fascinante desconhecido?


5 – Essa história (O Último Rei) fala de liberdade e conhecimento. Você acha que as pessoas, em geral, sabem lidar com a liberdade e o conhecimento? Como elas deveriam agir, em sua opinião?


## BLOCO III

Professor (a),

Neste bloco, os estudantes irão praticar ainda mais os conhecimentos aprendidos até agora, pois deverão ler e explorar outro conto de Marina Colasanti. Contudo, desta vez, a resolução da atividade será muito útil também para os estudos do módulo seguinte, uma vez que, nele, iremos precisar desta leitura para desenvolver os exercícios que surgirão posteriormente, quando serão discutidas as características da resenha. Além disso, é um momento oportuno para se aprender um pouco mais sobre o conto maravilhoso:

### Conto maravilhoso

Segundo Köche, Marinello e Boff (2015), o conto maravilhoso é um gênero textual que narra histórias de encantamento em que fatos extraordinários acontecem, violando a lei natural. Apesar de ocorrerem fatos que fogem a explicações racionais, tanto os personagens quanto o leitor não demonstram qualquer estranheza perante esses fatos.

Referência (Fonte): KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M; MARINELLO, A F. **Estudo e produção de textos:** gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012

I – A fim de causar uma tempestade de ideias, pergunte à turma o que é um conto maravilhoso, aceitando diferentes contribuições dos estudantes;

II – Realize uma leitura coletiva com sua participação, em voz alta, e o acompanhamento da turma, silenciosamente;

III – Pergunte à turma se o texto lido é um conto maravilhoso. Aguarde as respostas, estimulando a participação. No final da discussão, confirme a informação, ensinando esse conceito à turma;

IV – Peça aos estudantes para, cuidadosamente, resolverem a atividade, preferencialmente em duplas.

V – Promova uma correção coletiva e discussão das ideias surgidas.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO III

1 – Leia o conto abaixo, de Marina Colasanti:

#### **Além do Bastidor**

Começou a bordar com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.

Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para coisa alguma.

Olha as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha. Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação.

Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste.

O sol brilhava no bordado da menina. Era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa.

Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não faltar nada. Mas a menina sabia que tinha chegado a hora de acrescentar os frutos. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar carregada, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada.

A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo do galho mais alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca.

Na certa tinha sido pela linha, pensou na hora de voltar para casa. Olhou. A última fruta não estava pronta, tocou no ponto que acabava em fio. E lá estava ela, de volta na sua casa.

Agora que já tinha o caminho, todo dia a menina descia para o bordado. Escolhia primeiro aquilo que gostaria de ver, uma borboleta, um louva-deus. Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama.

O bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos. Breve, estaria terminado.

Faltava uma garça, pensou ela. E escolheu uma meada branca matizada de rosa. Teceu seus pontos com cuidado, sabendo, enquanto lançava a agulha, como seriam macias as penas e doce o bico. Depois desceu ao encontro da nova amiga.

Foi assim, de pé ao lado da garça, acariciando-lhe o pescoço, que a irmã mais velha a viu ao debruçar-se sobre o bastidor. Era só o que não estava bordado. E o risco era tão bonito, que a irmã pegou a agulha, a cesta de linhas, e começou a bordar.

Bordou os cabelos, e o vento não mexeu mais neles. Bordou a saia, e as pregas se fixaram. Bordou as mãos, para sempre paradas no pescoço da garça. Quis bordar os pés mas estavam escondidos pela grama. Quis bordar o rosto mas estava escondido pela sombra. Então bordou a fita dos cabelos, arrematou o ponto, e com muito cuidado cortou a linha.

Referência (fonte): COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Global, 2006

2 – *Além do Bastidor*, de Marina Colosanti, é um conto maravilhoso. O conto maravilhoso é um gênero textual que narra histórias de encantamento em que fatos extraordinários acontecem, violando a lei natural. Sobre esse conto, responda as seguintes perguntas:

a) Quem são as personagens?


b) Que fatos ou acontecimentos nessa história demonstram que se trata de um conto maravilhoso?


c) Levando-se em consideração a estrutura da narrativa, em que momento se dá o início do conflito?


d) Em que momento se dá o clímax dessa história?


e) Qual o desfecho do conto Além do Bastidor?


f) Se você pudesse mudar o final dessa história, como ficaria?


g) Essa história fala sobre a paixão por algo e a total entrega a essa paixão. Você acha que a menina, protagonista da história, soube lidar com essa paixão? Por quê?


## REFERÊNCIAS

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Global, 2006

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M.; MARINELLO, A F. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis: Vozes, 2012

## MÓDULO 3 – O GÊNERO RESENHA ESCRITA – CONCEITO, ESTRUTURA TEXTUAL E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Neste conjunto de atividades, vamos continuar encarando a escrita como prática social. Assim, trabalharemos os caminhos que devem ser trilhados para escrever uma resenha, gênero textual bastante solicitado em atividades escolares e em outras esferas da atividade

humana, que serve ao leitor ou consumidor como uma bússola em meio à produção cada vez maior da indústria cultural.

Este módulo, como os demais, exigirá da turma bastante empenho, de modo que as atividades propostas sejam efetivadas, para que tenhamos um resultado satisfatório no processo da aprendizagem.

Ao final deste módulo, espera-se que os estudantes:

- ✓ reconheçam as principais características do gênero textual resenha;
- ✓ compreendam a produção do gênero resenha como uma prática social da escrita que faz parte de atividades escolares e de outras atividades sociais;
- ✓ aprendam a produzir o gênero textual resenha.

## BLOCO I

Caro (a) professor (a),

Neste bloco, os estudantes vão compreender mais sobre a estrutura e o processo de produção da resenha. Lembre-se de que a resenha é um gênero textual que apresenta um conjunto de informações resumidas de um determinado texto ou outro objeto cultural. Entretanto, além dessas informações, ela apresenta comentários, avaliações e ainda pode conter uma recomendação. Esses comentários e avaliações são feitos pelo autor da resenha. Trata-se de um gênero muito difundido na atualidade, especialmente, em função do amplo acesso à Internet e da grande produção de materiais sobre objetos culturais, tais como livros, filmes, peças teatrais etc. A resenha contém pelo menos dois elementos estruturais básicos: descrição da obra resenhada e comentários do produtor da resenha sobre a obra resenhada.

I – Pergunte à turma se eles se recordam do conto *O Último Rei*, pedindo-lhes para fazerem, oralmente, uma breve sinopse da história;

II – Realize uma leitura coletiva da resenha do conto *O Último Rei*, com sua participação, em voz alta, e o acompanhamento da turma, silenciosamente;

III – Depois de lido o texto, peça aos estudantes para responderem, *a priori*, apenas à primeira e à segunda questões dos exercícios do Bloco I;

IV – Discuta as respostas com a turma, sem recusá-las e, ao final da discussão, informe aos estudantes que uma resenha, frequentemente, apresenta 4 partes, que são apresentação, descrição, avaliação e recomendação, escrevendo-as no quadro e explicando o que é cada uma. Esclareça, contudo, que essa estrutura não é rígida e que pode variar,

dependendo de diversos fatores, tais como o objetivo, os interlocutores, o meio de circulação, o estilo do autor etc.

V – Peça à turma para fazer as demais questões;

VI – Enfatize as discussões sobre as questões 3 e 4, sobre o papel social de quem escreve uma resenha, pois da compreensão desse papel dependerão os objetivos de um texto, bem como sua seriedade, relevância e a postura ética implicada no ato de escrever algo para alguém ler;

VII – Promova uma correção coletiva e uma discussão das questões.

## **MATERIAL DO ALUNO**

### **BLOCO I**

1) Você se recorda do conto *O Último Rei*, de Marina Colasanti, que você leu recentemente? Pois bem, agora você vai ler um texto sobre ele. Leia-o, atentamente, prestando atenção ao que é feito em cada parágrafo, aos detalhes da descrição do conto e à visão do autor sobre a obra.

#### **Um olhar sobre o conto *O Último Rei*, de Marina Colasanti**

*O Último Rei* é um conto da escritora Marina Colasanti e faz parte de sua coletânea de contos que compõem o livro *Uma Ideia Toda Azul*. Lançada em 1979, a obra foi agraciada com vários prêmios, sendo amplamente reconhecida pela crítica. Algumas histórias dessa grande autora brasileira de origem italiana são repletas de elementos maravilhosos, em que surgem fadas, reis, unicórnios e muitos seres que habitam as mentes de crianças e adultos. O conto *O Último Rei* não poderia ser diferente, uma vez que nele há personagens e acontecimentos que só existem na nossa imaginação.

A narrativa apresenta Kublai-Khan, um rei da dinastia Mogul, que não conhece a vida lá fora, pois vive confinado dentro dos domínios de seu castelo. Um dia, o Vento, elemento sábio e experiente da natureza, começa a ensinar a Kublai-Khan lições sobre o mundo e seu conhecimento sobre a terra e todos os seus encantos. No primeiro momento, o rei descobre a neve e sente o desejo de experimentá-la, querendo dela se aproximar e aprende sobre o rei do sono, que lá habita. Em seguida, o monarca conhece o deserto e muitos de seus mistérios, amando e aproveitando cada maravilha que nele há.

Desenvolvendo seu conhecimento por meio dos ensinamentos do amigo Vento, Kublai-Khan se acha livre à medida que aprende e sente o mundo cada vez mais aos seus pés. Assim, o Vento resolve apresentar-lhe o Mar e o rei, naturalmente, fica fascinado com os seus encantos, pois descobre que o Mar está associado à sereia e seu canto mágico. Como resultado, Kublai-Khan decide se aventurar em uma viagem pelo Mar, a fim de descobrir e se apropriar dos seus mistérios. A autora não deixa claro o que acontece ao Rei depois de sua partida rumo ao oceano.

Essa história fala de conhecimento e liberdade, de maneira bastante sensível. Trata-se de um conto pequeno, que é possível ser lido em poucos minutos. A narrativa apresenta uma linguagem bastante rica, pois introduz seres da natureza com características humanas de sabedoria e ternura, de uma forma muito poética.

É um conto recomendável para leitores que apreciam uma bela história de amizade e liberdade. Contudo, é preciso saber como lidar com tal liberdade, uma vez que, às vezes, as aventuras rumo ao desconhecido podem ser perigosas.

➤ Observação sobre o suporte em que o texto foi veiculado: texto escrito para ser publicado no blog *Amantes da ficção*, composto por resenhas literárias, através do link: <https://mauriciolb2014.wixsite.com/meusite> Acesso em: 20 fev. 2020.

Autor: Maurício Lima Bastos

Data: 11/02/2020

1) Podemos dizer que o texto acima se trata de uma resenha? Por quê? Qual o objeto cultural resenhado?


2) Quem é o autor da resenha e em qual suporte ela foi publicada?


3) Hoje em dia, muitas pessoas escrevem resenhas de jogos, filmes, livros etc., por *hobby* ou outros interesses. Entretanto, há pessoas que escrevem resenhas, profissionalmente, ocupando o papel social de jornalistas, escritores etc. Você acha que alguém que escreve uma resenha tem em suas mãos uma grande responsabilidade? Por quê? Existe uma postura ética a ser observada? Como deve ser a atitude de um resenhador?


4) Em sua opinião, quais cuidados devem ser tomados por uma pessoa que decide escrever sobre uma obra literária (um romance, um conto etc.), um jogo, um filme ou uma série, ocupando o papel social de *blogger* (blogueiro), *vlogger* (vlogueiro), ou apenas usuário ou fã desse produto cultural?


5) No parágrafo da apresentação (o primeiro), quais informações são apresentadas sobre a autora do conto e o que é falado sobre a obra resenhada?


6) Sublinhe as partes do texto que contêm a descrição ou resumo do objeto resenhado.

7) Ao fazer a avaliação, que palavras ou expressões o autor da resenha usa para expressar sua opinião sobre a obra resenhada?


8) Em sua opinião, o que autor de uma resenha deve levar em consideração sobre o leitor da obra ou usuário do jogo, expectador do filme etc., que possivelmente vai ler o seu texto (a resenha) em relação a seus gostos, interesses, sua idade etc.?


9) Para que tipo de pessoas o autor da resenha lida (resenha de *O Último Rei*) recomenda a leitura da obra?


10) Você acha que o autor da resenha revela demais sobre o conto, fazendo “spoil”? Ou ele fala somente o suficiente, deixando para o leitor o conhecimento dos fatos por si próprio?


## BLOCO II

Prezado professor,

Neste bloco, os estudantes poderão consolidar os conhecimentos aprendidos nas atividades anteriores sobre a resenha.

I – Peça aos estudantes para fazerem a questão 1 e realize a correção;

II – Promova uma leitura do texto (resenha do conto *Além do Bastidor*), de forma ordenada, com sua participação em voz alta.

III – Ressalte, mais uma vez, que a estrutura *Apresentação, Descrição, Avaliação e Recomendação* é bastante comum, mas é flexível, pois pode variar bastante.

IV – Solicite a resolução das questões 2 a 7 e promova uma correção coletiva, juntamente com uma discussão.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO II

1) Vimos que uma resenha é um texto que traz uma descrição e comentários sobre um objeto cultural, que pode ser outro texto, um livro, um filme, uma série de TV, uma peça teatral etc. Muitas vezes, o objetivo é avaliar, promover, divulgar ou apenas se posicionar criticamente sobre tal objeto cultural. O texto fonte é o texto do qual a resenha fala. Leia o texto abaixo e escreva, nos espaços, o número de cada parágrafo de 1 a 5, e a identificação de suas partes ou componentes estruturais da resenha: *Apresentação, Descrição, Avaliação e Recomendação*.

#### **Resenha do conto *Além do bastidor*, de Marina Colasanti**

--	--

Trata-se de uma bela obra, bastante recomendável para leitores que gostam de ler contos e apreciam uma história que reúne fantasia, poesia e amor pela natureza.

--	--

A trama se inicia com a menina, protagonista da história, começando a bordar em um tecido branco, por meio de um equipamento próprio para isso, chamado bastidor. A princípio, a jovem não sabe exatamente como deverá ficar a configuração final de seu bordado, pois compreende apenas que pretende começar com uma linha verde o que ela idealiza ser o capim de sua paisagem. Todos os dias, a moça borda mais um pouco, incluído elementos novos e atraentes em seu desenho, com o qual passa a ficar cada vez mais envolvida.

--	--

*Além do Bastidor* é uma história linda, cheia de poesia e cores, que nos levar a também imergir naquele mundo fantástico por meio da imaginação. A autora usa uma linguagem metafórica quando, por exemplo, fala que a menina já estava montada a cavalo no galho da árvore, o que demonstra sua grande habilidade de criar imagens curiosas por meio das palavras. Apesar de às vezes ser necessário parar um pouco para pensar e imaginar a cena, dada a fértil criatividade de Marina Colasanti, é um conto curto, que não demanda muito tempo para ler. Além disso, *Além do Bastidor* é uma história envolvente e repleta de mistérios.

<b>3</b>	<b><i>Descrição</i></b>
----------	-------------------------

A paixão da menina por seu novo bordado é tanta, que ela passa a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa. Dessa forma, ela própria, como por um passe de mágica, começa

e entrar no bastidor e, não só fazer parte daquele desenho lindo, mas também desfrutar das maravilhas ali contidas, como a presença de animais cativantes e os sabores das deliciosas e exóticas frutas por ela criadas. Contudo, a moça não percebe que talvez possa não ser tão seguro se desligar totalmente do mundo real, enquanto vive a experiência de total imersão naquele universo fascinante, tornando-se vulnerável à manipulação de pessoas que estão fora dele.

--	--

“Começou com linha verde”. É dessa maneira que Marina Colasanti, escritora brasileira que possui uma vasta produção literária, incluindo inúmeros contos, crônicas e alguns romances, introduz *Além do bastidor*. Uma característica marcante dessa artista é a presença dos elementos fantástico e maravilhoso em suas narrativas, cuja realidade ficcional nos permite perceber a presença de unicórnios, sereias e diversos outros seres míticos, delineados pela impressionante criatividade e imaginação dessa autora. *Além do bastidor* é uma história que faz parte de sua coletânea de contos publicada no livro *Uma ideia toda azul*, lançado em 1979. O livro contém dez contos e foi publicado pela editora *Boa Viagem*.

➤ Observação sobre o suporte em que o texto foi veiculado: texto escrito para ser publicado no blog *Amantes da Ficção*, composto por resenhas literárias.

link: <https://mauriciolb2014.wixsite.com/meusite> Acesso em: 16 abr. 2020.

Autor: Professor Maurício Lima Bastos

Data: 11/02/2020

2) Qual o objeto resenhado no texto acima? Quem é o autor do texto fonte?


3) Em sua opinião, qual o objetivo da resenha acima?


4) Quem será(ao) o(s) destinatário(s) real(is) da resenha?


5) Você acha que o resenhador conhece a obra resenhada? Por quê? Cite fragmentos da resenha que comprovam sua resposta.


6) Qual será o objetivo do(s) destinatário(s) ao ler a resenha?


7) Que apreciação você faz da resenha lida? Você se sente interessado(a) em ler a obra? Por quê?


Importante: Como você viu, a resenha é um gênero que apresenta criticamente uma obra. Normalmente, a resenha é um texto breve que circula em revistas, jornais e periódicos especializados.

### BLOCO III

Caro (a) professor (a),

Lembre-se de que a composição de uma resenha exige os seguintes aspectos:

1) Introdução breve que contextualiza o autor, o assunto da obra lida, seus objetivos e sua relevância para um leitor interessado no assunto.

2) Resumo da obra que pode ser com crítica ou sem crítica.

Sem crítica, apresenta apenas uma descrição das ideias contidas na obra.

Com crítica, apresenta as ideias, já colocando a opinião, ou seja, indicando pontos positivos e/ou negativos, revelando ideologias etc. Nesse caso, podem aparecer citações entre aspas (citações formais), normalmente acompanhada das páginas de onde elas foram extraídas.

No resumo, deve constar, ainda, informações sobre a obra: se é dividida em capítulos (estrutura) – quantos, quais, como? (se houve um mais importante – por quê?) e esclarecer se o livro tem citações.

3) Opinião - o resenhador, ao produzir seu texto, responde a algumas questões, assumindo um posicionamento e, conseqüentemente, argumentando-o.

Assim, ele pode responder a questões do tipo:

O que falta ao livro/obra resenhada?; Há alguma originalidade?; A obra resenhada é útil para pessoas interessadas no assunto?; A leitura é agradável?; Para quem esta obra é dirigida?

Quando resenhamos um objeto cultural, comentamos alguns dos aspectos que compõem essa obra. Por exemplo, sobre um filme, podemos expressar nossa opinião sobre: o enredo (a história contada), o elenco (a atuação dos atores), os efeitos visuais, os efeitos sonoros, a trilha sonora, o figurino etc.

Outro aspecto muito importante é a consciência do papel social de quem escreve uma resenha e dos leitores para quem ela se destina.

I – Promova uma breve tempestade de ideias sobre o que uma resenha dever conter. Neste exercício, os estudantes poderão se recordar das partes comuns ou típicas de uma resenha;

II – Caso necessário, comente um pouco a composição de uma resenha;

III – Solicite a resolução da questão 1, fazendo, em seguida, uma tempestade de ideias;

IV – Peça para os estudantes fazerem a questão 2 e promova uma discussão sobre o exercício.

V – Divida a turma em 8 grupos. Cada grupo ficará responsável por ler e resenhar um dos 8 contos (ANEXO B) de Marina Colasanti, conforme apresentado no Quadro 8, pp. 82-83;

VI – Solicite que os estudantes se reúnam em grupos, a fim de que cada um leia o conto destinado à sua equipe de trabalho.

## **MATERIAL DO ALUNO**

### **BLOCO III**

1) Diga que aspectos podem ser comentados ou avaliados dos objetos culturais abaixo:

a) Um jogo eletrônico


b) Uma peça de teatro


c) Um show de música


d) Um conto


2) Quem escreve uma resenha assume um papel social que pode ser o de jornalista, escritor, pesquisador, crítico de cinema ou televisão, crítico literário, professor, estudante, usuário de jogos, *digital influencer*, blogueiro etc. Assinale algumas atitudes que, em sua opinião, podem ser positivas ou importantes ao se escrever um texto desse gênero:

- a) ( ) Ter consciência de quem é o seu leitor e como é o perfil dele.
- b) ( ) Usar uma linguagem adequada ao grau de formalidade/informalidade da produção.
- c) ( ) Não usar palavras ofensivas.
- d) ( ) Conhecer muito bem o objeto cultural resenhado.
- e) ( ) Procurar usar uma linguagem suave até mesmo ao fazer uma crítica;
- f) ( ) Usar sempre adjetivos pesados como péssimo, horrível, muito ruim etc.
- g) ( ) Usar estruturas como: precisaria melhorar um pouco nesse aspecto, carece de um maior aprimoramento, poderia mudar em tal aspecto etc.
- h) ( ) Pesquisar sobre o perfil de seu interlocutor.
- i) ( ) Não ressaltar os aspectos positivos.
- j) ( ) Ressaltar apenas os aspectos negativos.

Bem! Agora é com você...

Você já pode tentar fazer a sua própria resenha.

I) Releia o conto o qual sua equipe de trabalho ficou responsável por ler e analisar. Leia-o, procurando refletir sobre todos os aspectos abordados na obra. Verifique a linguagem escolhida pelo autor(a) e procure compreender as escolhas feitas.

II) Escreva uma resenha para ser publicada em um Blog especializado em divulgação de textos literários, que será lida por estudantes e pessoas interessadas no assunto. Você deverá tecer comentários críticos, de modo que eles tomem conhecimento sobre esse conto e o livro em que ele está contido e se interessem para lê-lo. Portanto, lembre-se de que seu destinatário não conhece a obra.

Não se esqueça de que você vai precisar:

- ✓ Apresentar a obra, citando seus aspectos gerais e dados sobre o autor;
  
- ✓ Descrever a obra, de modo objetivo;
- ✓ Comentar criticamente, revelando sua opinião;
- ✓ Recomendar (ou não) a leitura para pessoas que poderiam por ela se interessar.

Se você sentir necessidade, deve ler outros textos sobre a mesma temática da obra que será resenhada, para ajudá-lo na abordagem crítica da resenha.

## BLOCO IV

Caro (a) professor (a),

Neste próximo bloco, os estudantes deverão iniciar o processo de escrita propriamente dita. A escrita por etapas pode ser uma boa opção porque direciona o processo para o objetivo de cada parte e o que se tem a dizer nelas. Além de facilitar a correção e a reescrita, aos poucos, o estudante tem a sensação de que seu texto está se desenvolvendo, pois, ao juntar as partes e verificar a coesão entre elas e o cumprimento das etapas, percebe que o investimento em seu projeto enunciativo tem funcionado.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO IV

Construindo a resenha, passo a passo:

### 1) Introdução

a) Para construir sua resenha, escreva algumas informações que você considera relevantes sobre a obra lida. Primeiro você deve anotar em forma de tópicos para, depois, organizar em forma de texto.

➤ Título da obra:
➤ Autor:
➤ Livro (editora, edição, ano, número de histórias etc.):
➤ Estilo da autora:

b) Agora, escreva sua introdução, articulando as informações acima, em forma de texto:


### 2) Desenvolvimento

a) Construa a primeira parte do seu desenvolvimento, elaborando a descrição da obra. Escreva um resumo da história, tentando focar nos fatos da narrativa. Tome cuidado para não revelar de mais, dando ao leitor a chance de descobrir, com a leitura da própria obra, o que acontece no final.



b) Junte-se aos colegas da equipe e leia seu parágrafo para eles, a fim de comparar os trabalhos e trocar ideias sobre o resumo de cada um. Em seguida, faça algumas modificações que achar necessárias e reescreva seu parágrafo novamente:


c) Faça um levantamento de aspectos que você apresentará para valorizar a obra lida e as restrições em relação a ela.

Pontos fortes	Aspectos negativos

d) Agora, organize suas ideias acima em forma de texto e escreva um parágrafo para a avaliação do conto lido (sua opinião).


### 3) Conclusão

a) Para concluir a resenha, retome sua visão geral sobre a obra lida (o conto) e pense se você recomendaria ou não a leitura da história e para quem você recomendaria. Escreva um parágrafo para a conclusão;


4) Agora, junte as partes que você escreveu e organize seu texto como um todo que faça sentido para o seu leitor. Não se esqueça de articular as partes, usando organizadores textuais, quando necessário. Você deve fazer a paragrafação e não pode saltar linhas de um parágrafo para outro. Mãos à obra!



## REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, M. D. L.; ARCOVERDE, R. D. L. **Produzindo gêneros textuais: a resenha**. Campina Grande: UEPB, 2007

<https://mauriciolb2014.wixsite.com/meusite> Acesso em: 20 fev. 2020.

MACHADO, A. R. [coord.]; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

## MÓDULO 4 – A VÍDEO-RESENHA – CONCEITO, ESTRUTURA TEXTUAL E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Prezado (a) professor (a), neste último módulo, os estudantes aprenderão:

- ✓ Um pouco sobre o trabalho dos *booktubers*;
- ✓ O que é uma vídeo-resenha;
- ✓ A composição de uma vídeo-resenha;
- ✓ Como se dá o processo de produção de uma vídeo-resenha;
- ✓ Como construir sua própria vídeo-resenha

Esses conhecimentos serão importantes para a aprendizagem de nossos estudantes porque irão nortear de que forma eles poderão produzir suas próprias vídeo-resenhas, fazendo-os se sentirem participantes de práticas sociais de produção de material sobre produtos culturais, tais como livros, filmes, séries de TV, *games* etc, a fim de colocar seus conhecimentos e experiências culturais a serviço da sociedade.

### BLOCO I

Caro (a) professor (a),

Não se esqueça de que uma vídeo-resenha é um gênero que mistura diversas linguagens: a linguagem verbal falada (oralidade), linguagem visual, gestualidade e expressividade corporal e facial. É um texto que tem um tema específico (conteúdo), um determinado objetivo (propósito comunicativo), um público destinatário (interlocutor visado), uma linguagem característica e deve ser publicado em um veículo comunicativo específico (suporte). Tal como a resenha impressa, a vídeo-resenha também tem como objetivos, descrever e apresentar comentários sobre um objeto cultural, que pode ser um texto, um livro, um filme, uma série de TV, um jogo etc.

I – Antes mostrar o primeiro vídeo apresentado a seguir, realize uma tempestade de ideias para checar o conhecimento prévio da turma sobre vídeo-resenha e *booktuber*;

II – Mostre o vídeo aos estudantes e peça para eles responderem às perguntas que seguem;

III – Promova uma discussão sobre o vídeo e o papel social de um *booktuber*, procurando suscitar nos estudantes, suas opiniões sobre os cuidados e recomendações que um *booktuber* profissional ou amador devem seguir ao produzir uma vídeo-resenha.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO I

1 – Assista ao seguinte vídeo e depois responda às perguntas:



Vídeo da booktuber Isabela, comentando o que é um (uma) booktuber, o que ele (ela) faz e as vantagens em ser booktuber.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=y-NZDnHTIyE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

a) De acordo com Isabela, a apresentadora do vídeo, o que é um booktuber?


b) Segundo Isabela, quais as vantagens em ser um booktuber?


2 – Quanto às vídeo-resenhas do Booktuber, responda às perguntas abaixo:

1) Qual é o conteúdo temático das vídeo-resenhas do Booktuber?


## BLOCOS II E III

Caro (a) professor (a), o propósito dessas próximas atividades é que os estudantes tenham acesso ao maior número possível de vídeo-resenhas, tanto feitas por pessoas mais experientes (algumas vezes até profissionais), como produzidas por estudantes da mesma etapa de escolaridade que eles, a fim de que possam analisá-las, criticamente, em relação a vários aspectos como a estrutura, a preparação, os recursos etc. Esse pode ser um momento de muita aprendizagem com o compartilhamento de ideias e opiniões sobre as produções, o que deve ajudá-los e atingir um nível de excelência em seus próprios trabalhos.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO II

1 – Assista ao seguinte vídeo e reflita sobre as questões propostas:



Vídeo-resenha: Booktuber, conto *Macauã*

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KnbGwUPGu6s>. Acesso em: 17 abr. 2020.

1 – Podemos dizer que o vídeo assistido é uma vídeo-resenha? Por quê?


2 – Quem são os produtores da vídeo-resenha e qual o objeto cultural vídeo-resenhado?


3 – Qual o objetivo da vídeo-resenha assistida? Em qual projeto os produtores da vídeo-resenha estão envolvidos?


4 – Quem são os possíveis interlocutores visados nessa vídeo-resenha?


5 – Os produtores da vídeo-resenha se apresentam? De que forma eles fazem isso?


6 – Você acha que os produtores da vídeo-resenha revelam uma proximidade com o público na apresentação? Por quê?


7 – A vídeo-resenha assistida traz uma apresentação inicial da obra vídeo-resenhada. Que informações são veiculadas sobre a obra vídeo-resenhada?


8 – Depois da apresentação, na qual os produtores fazem uma contextualização geral da obra, eles iniciam a descrição do objeto cultural resenhado, o conto Macauã. Em sua opinião, os produtores (apresentadores) fazem uma boa descrição da obra vídeo-resenhada, ou seja, resumem o conto de forma clara e objetiva? Se você fosse o produtor dessa vídeo-resenha, o que você mudaria e como você faria?


9 – Depois da descrição, os produtores fazem comentários, avaliando o conto vídeo-resenhado. Que palavras ou expressões eles usam pra expressar suas opiniões sobre o conto?


10 – Os produtores da vídeo-resenha fazem alguma recomendação? De que forma eles recomendam?


11 – Como os produtores terminam a vídeo resenha?


12 – Como é a linguagem utilizada pelos produtores dessa vídeo-resenha?

- a) ( ) muito formal.
- b) ( ) razoavelmente formal, com algumas expressões coloquiais.
- c) ( ) bastante informal.
- d) ( ) extremamente informal, com uso constante de gírias e até expressões de baixo nível.

13 – Você acha que a linguagem empregada pelos produtores dessa vídeo-resenha é adequada para a situação comunicativa a que ela se propõe? Por quê?


14 – São usados recursos, tais como imagens, música, efeitos sonoros, efeitos visuais etc.? O que você faria diferente em relação a esses tipos de recursos? O que você incluiria ou tiraria?


15 – Se você, enquanto expectador, fosse fazer um comentário sobre a vídeo-resenha assistida, o que você diria?


### BLOCO III

I – Assista a essa outra vídeo-resenha e responda às perguntas que seguem.



Vídeo-resenha: Booktuber, conto *Adalgisa na varanda*

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wDbwAZCTjdo>. Acesso em: 17 abr. 2020.

1 – Qual o objeto cultural vídeo-resenhado?


2 – Nessa vídeo-resenha, os produtores fazem a apresentação, a descrição (resumo) e a avaliação da obra? Você acha que eles fazem isso de maneira adequada? Por quê?


3 – Quando os produtores da vídeo-resenha fazem comentários, avaliando o conto vídeo-resenhado, que palavras ou expressões eles usam para expressar suas opiniões sobre o conto?


4 – Há, nessa vídeo-resenha, o componente da recomendação? De que forma isso é feito?


5 – Como é a relação dos produtores com os interlocutores? Há uma proximidade ou um distanciamento?


6 – Compare as duas vídeo-resenhas assistidas. Qual das duas você mais gostou? Por quê?


7 – Em casa, pesquise, no Youtube, vídeo-resenhas de obras literárias ou filmes e comente com os seus colegas.

## BLOCO V

I – Agora assista a esta vídeo-resenha.



Vídeo-resenha: Booktuber, conto *O bordado*

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uWu9qQTikvo>. Acesso em: 17 abr. 2020.

1 – Qual o objeto cultural vídeo-reseñado?


2 – Qual o propósito comunicativo da vídeo-resenha assistida?


3 – No movimento da avaliação (comentários), como os produtores expressam suas opiniões? Que palavras e expressões eles utilizam?


4 – O que você achou dessa vídeo-resenha? Como você a avalia?


5 – Assista a essas vídeo-resenhas:



Vídeo-resenha: Booktuber, conto *Contos de escola*, de Machado de Assis

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wz-PKx2XMO8>. Acesso em: 17 abr. 2020.



Vídeo-resenha: Booktuber, conto *O Último Rei*, de Marina Colassanti

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=O-XdRKaGPeY>. Acesso em: 17 abr. 2020.

a) Como os autores estruturam suas vídeo-resenhas? Que partes da vídeo-resenha estão presentes nelas? O que mais faz parte dessas vídeo-resenhas? Ocorrem saudação e despedida?


6 – Como a vídeo-resenha se diferencia da resenha escrita, ou seja, que elementos estruturais há em uma e não há na outra?


7 – Como a linguagem utilizada nas vídeo-resenhas se diferencia das resenhas escritas?


## BLOCO V

Prezado (a) professor (a), durante o processo de produção da vídeo-resenha, os estudantes precisam levar a sério o trabalho, assumindo a garantia de sua realização. Portanto, chame a atenção deles para alguns importantes detalhes:

- ✓ Elaboração de um planejamento
- ✓ Produzir um roteiro de apresentação
- ✓ Ensaio das falas
- ✓ Equipe técnica: apresentadores, diretor, pessoas responsáveis pela filmagem e edição
- ✓ Recursos visuais, recursos sonoros, local e ornamentação
- ✓ Iluminação
- ✓ Figurino
- ✓ Marcar data e horário para ensaios e filmagens
- ✓ Assistir à vídeo-resenha em grupos para fazer uma autocrítica e possível refilmagem.

## MATERIAL DO ALUNO

### BLOCO V

1 – Todas as equipes produzem as vídeo-resenhas de seus respectivos contos. Organizem um roteiro para a produção e gravação da vídeo-resenha, levando em consideração os seguintes aspectos:

- ✓ Elaboração de um planejamento
- ✓ Um roteiro de apresentação
- ✓ Ensaio das falas
- ✓ Equipe técnica: apresentadores, diretor, pessoas responsáveis pela filmagem e edição
- ✓ Recursos visuais, recursos sonoros, local e ornamentação
- ✓ Iluminação
- ✓ Figurino
- ✓ Marcar data e horário para ensaios e filmagens

✓ Assistir à vídeo-resenha em grupos para fazer uma autocrítica e possível refilmagem.

2 – Depois de produzidas as vídeo-resenhas e enviadas para o professor, esse deverá assisti-las, se possível, com cada equipe e, em seguida, conversar com os grupos sobre os trabalhos.

3 – Todos os alunos assistirão às vídeo-resenhas e será feita uma autoavaliação das equipes.

## **REFERÊNCIAS**

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

<https://www.youtube.com/watch?v=KnbgWUPGu6s>

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

<https://www.youtube.com/watch?v=uWu9qQTikvo>

<https://www.youtube.com/watch?v=wz-PKx2XMO8>

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_IIEQHS41AU](https://www.youtube.com/watch?v=_IIEQHS41AU)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o anseio de contribuir com o desenvolvimento de habilidades discursivas por considerá-las de fundamental importância entre as grandes missões da escola de nível fundamental, este estudo se propôs a discutir o ensino de produção textual como processo, abordando, entre outros aspectos, o contexto de produção. Assim, a resenha, gênero que costumeiramente é estudado no âmbito dos letramentos acadêmicos, constituiu-se como objeto desta pesquisa na educação básica, assim como a vídeo-resenha, prestando-se a uma reflexão acerca não só do ensino de escrita, mas também de oralidade. Deste modo, configurou-se uma investigação sobre o trabalho com esses dois gêneros em livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano, bem como a apresentação de um material pedagógico autoral que pudesse auxiliar o professor nessa relevante tarefa.

A partir da definição do tema, chegou-se às seguintes questões de pesquisa: I – Que elementos linguísticos e/ou multissemióticos podem ser identificados na observação das condições de produção e também como evidências da compreensão e aceitação dos papéis sociais dos interlocutores pelos *autores* (agentes produtores) e como esses elementos afetam a linguagem? II – Que mudanças linguísticas e/ou multissemióticas são mais evidentes na passagem da resenha para a vídeo-resenha? III – De que forma livros didáticos do PNLD do 8º e 9º ano para o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023 abordam o ensino da resenha e/ou da vídeo-resenha quanto às condições de produção, à estrutura composicional e aos recursos multissemióticos, quais aspectos são contemplados e de que forma?

Com base nas questões explicitadas, traçou-se o objetivo geral que foi fundamentar uma proposta de atividades de produção textual da resenha e vídeo-resenha, com foco nas condições de produções. A partir desse propósito, foram definidos como objetivos específicos: I – Propor uma ênfase nas condições de produções, especialmente no papel social dos interlocutores, a fim de proporcionar a ocorrência de certos elementos linguísticos e/ou multissemióticos, que possam otimizar a produção, II – Sugerir a percepção de possíveis mudanças linguísticas e/ou multissemióticas no processo de retextualização, ou seja, na passagem da resenha para a vídeo-resenha, e ainda III – Analisar de que forma livros didáticos do PNLD do 8º e 9º ano abordam o ensino da resenha e/ou da vídeo-resenha quanto às condições de produção, estrutura composicional e recursos multissemióticos. Para tanto, lançou-se mão de uma investigação bibliográfica pautada em orientações da BNCC e na leitura e discussão de obras de referência para a análise e ensino de gêneros textuais como Bronckart (1999), Geraldi (1997), Alves Filho (2011), Marcuschi (2008), Marcuschi (2001), Machado, Lousada e Abreu-

Tardelli (2004) e Dell'Isola (2007), além da análise de três livros didáticos do PNLD (2020-2023), relacionada ao ensino da resenha e vídeo-resenha, através de uma pesquisa documental.

Quanto ao exame das obras do PNLD, concluiu-se que, de um modo geral, seguindo as recomendações da BNCC e suas habilidades para o ensino de Língua Portuguesa no que concerne ao eixo de produção textual, os livros apresentam atividades de grande relevância no que tange ao desenvolvimento de capacidades relativas à escrita e oralidade. Em relação à definição e apresentação da situação de produção, são propostos exercícios com estratégias que visam a facilitar a apreensão desses elementos e consecutiva compreensão do contexto que circunda cada tarefa apresentada. Assim, constatou-se que há um compromisso por parte do material didático analisado em manter uma clareza na definição dos elementos contextuais, por meio do uso de quadros que possam orientar a definição objetiva das condições de produção textual e a realização da atividade como um todo.

A despeito de contingências relativas ao acesso a todos os volumes das obras, conforme anteriormente esclarecido, o contexto de produção é tomado como um elemento importante para a tarefa didática de se ensinar produção textual. Todavia, compreendeu-se que os papéis sociais dos interlocutores, especialmente aquele do *autor*, poderiam ter sido mais focalizados, uma vez que, conforme evidenciado nesta pesquisa, quando os aprendizes compreendem e assumem, com responsabilidade, o lugar de fala que ocupam, o processo, bem como o produto em si, podem ser realizados de forma mais consciente e comprometida, resultando em uma interação efetiva. Quanto à estrutura textual, observou-se também uma preocupação de se proporcionar a apreensão das partes fundamentais do gênero, de forma didaticamente organizada, por meio da discussão de elementos paratextuais inerentes aos objetos culturais a serem resenhados ou vídeo-resenhados, bem como da construção dessas partes, processualmente.

O uso dos recursos multissemióticos, que a BNCC preconiza, por sua vez, emerge como um item ao qual as obras se vinculam, de um modo geral. Entretanto, no que concerne à vídeo-resenha, principalmente no primeiro livro analisado (L1 – PORTUGUÊS – CONEXÃO E USO), em que o estudo do gênero é realizado mais a título de conhecimento do processo do que como tarefa a ser cumprida pelo público alvo, ocorre o uso desses recursos, podendo ter sido, contudo, melhor explorados. Em relação ao terceiro livro (L3 – GERAÇÃO ALPHA – LÍNGUA PORTUGUESA), observou-se também que seria aconselhável que a obra tivesse lançado mão da utilização de uma maior gama de linguagens, além da verbal, a fim de se estimular a criatividade por parte dos estudantes. Destaque-se também o negativo fato de uma das obras não abordar a vídeo-resenha em nenhum de seus volumes e até mesmo a percepção

de que os livros avaliados priorizam o trabalho com escrita, relegando o ensino de produção oral a um plano secundário. Todavia, apesar dessas pequenas lacunas, percebeu-se uma considerável variabilidade de procedimentos de ensino da resenha e da vídeo-resenha nas obras analisadas, demonstrando uma tentativa de desenvolver os conteúdos, efetivamente.

Conforme anteriormente salientado, reitere-se a possibilidade de utilização das obras como um importante instrumento de aprendizagem, otimizado pelo esforço, a criatividade e a capacidade de adaptação de inúmeros docentes comprometidos com a aprendizagem de seus estudantes, lançando mão, não somente do livro didático, mas também de diversos recursos humanos e tecnológicos de que a escola e os professores podem dispor para ajudar seus alunos a aprender. Ressalte-se que, muitas vezes, o acesso às tecnologias digitais é limitado e surgem inúmeras dificuldades, de modo que, o livro didático é, frequentemente, um dos poucos recursos disponíveis, o que o torna, ainda mais, um grande aliado no processo de transformação das informações nele contidas em conhecimento para os estudantes.

No que tange aos saberes e contribuições teóricas adquiridas ao longo das leituras e discussões realizadas, a partir do método de análise de textos de Bronckart (1999), em diálogo com outros autores como Geraldi (1997) e Alves Filho (2011), buscou-se chamar a atenção para a importância do foco no contexto de produção para a concretização de um projeto de ensino de produção textual significativo. A interlocução entre as teorias estudadas e esta pesquisa se mostrou bastante importante para o amadurecimento da compreensão de que, ao se ensinar produção textual, seja de escrita ou oralidade, não se pode apenas anunciar um tema para a turma e requisitar um produto textual final que tenha as características prototípicas daquele gênero visado. Antes, é necessário que haja uma preparação cuidadosa, tanto em relação ao planejamento docente, quanto durante o desenvolvimento das atividades de produção.

Com base no diálogo epistemológico anteriormente citado, ratificou-se que, inicialmente, é preciso que os aprendizes tenham acesso à leitura e discussão de exemplares do gênero, tais como resenhas e vídeo-resenhas, por exemplo. Essas reflexões podem ser quanto ao conteúdo temático, mas também em relação às características do texto e, especialmente, sobre o contexto de produção textual, a fim de que os estudantes possam, paulatinamente, familiarizar-se com peculiaridades referentes, não só à estrutura do gênero, mas como ele é produzido. Em seguida, depois de uma considerável exposição a textos empíricos, é viabilizado o lançamento da proposta de produção, com uma prévia discussão temática, em que se pode falar sobre o evento deflagrador, ou o motivo imediato para se produzir um texto, entre outros elementos do contexto de produção, tais como seu objetivo, o papel social dos interlocutores, o

suporte etc. A obtenção de um produto de interação social eficaz pode ser consequência de um cuidadoso investimento nesse processo.

No que diz respeito à proposição de atividades do presente trabalho, reiterando-se o grande valor que o livro didático possui como ferramenta pedagógica e os diversos aspectos positivos das obras analisadas, as tarefas apresentadas no capítulo 6 deste estudo não tiveram como propósito superar os exercícios dos referidos materiais do PNLD, mas, por meio de um breve exame, pensar como se pode abordar o tema (produção da resenha e vídeo-resenha) de uma maneira mais simplificada e processual, uma vez que parte de noções básicas de texto até se chegar ao ápice de um miniprojeto didático destinado ao desenvolvimento de diversas habilidades discursivas: a realização da vídeo-resenha. Durante a elaboração das atividades, houve dificuldades em se criar exercícios que realmente partissem da observação e compreensão dos fatos para se chegar a conceitos ou ao estímulo ao espírito criativo dos aprendizes. Contudo, ocorreu também um grande esforço canalizado para a idealização de exercícios relevantes, associado à predileção pelos três principais gêneros abordados (o conto, a resenha e a vídeo-resenha), o que pode ter impulsionado a materialização final das atividades.

Quanto às decisões acerca de escolhas metodológicas da proposição, advogue-se que a opção por se ensinar a resenha seguida da vídeo-resenha, embora não seja algo compulsório, configura-se em uma ideia pertinente, haja vista favorecer a ocorrência de reflexões e discussões acerca, não somente das inúmeras possibilidades de usos de recursos relativos às múltiplas semioses, mas também à verificação de um *continuum* tipológico existente na comparação entre um gênero escrito (a resenha) e um gênero oral (a vídeo-resenha). Some-se a isso, a aprendizagem da estrutura e processo de produção desses dois gêneros por meio da possibilidade de leitura integral e apreciação de uma obra literária, além das facetas inerentes ao processo criativo proporcionado pela realização de uma vídeo-resenha, cooperativamente.

Tratando-se de perspectivas futuras, reitera-se o fato de que, inicialmente, este trabalho havia sido idealizado para uma aplicação em sala de aula, a fim de se coletar dados e, concomitantemente, contribuir com o desenvolvimento de habilidades discursivas. Entretanto, em função das limitações impostas pela situação de saúde pública enfrentada em 2020, tal metodologia foi inviabilizada, o que conduziu a presente pesquisa a uma opção metodológica propositiva, conforme já foi reiteradamente mencionado nesta dissertação. Deste modo, a própria aplicação da pesquisa com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental ou até mesmo do Ensino Médio, seja com a resenha e a vídeo-resenha ou outro gênero, é uma possibilidade investigativa importante e viável, pois além de se ter bastante a ganhar com a

pesquisa em ensino de produção textual, os estudantes ainda necessitam muito de projetos que invistam na ampliação de capacidades e competência textual.

Retomando-se a discussão acerca do propósito de se investigar ensino de produção textual como processo, com foco nas condições de produção, a despeito da consciência de que não se trata de um tema inovador, tendo em vista que muito se fala sobre isso na atualidade, ainda há bastante o que se explorar sobre o assunto no âmbito da educação básica, pois não é raro que docentes experientes e até com uma carreira acadêmica consolidada se vejam tentados a propor uma atividade sem a devida preparação. Isso ocorre, entre outros fatores, em função das contingências às quais professores estão submetidos no cotidiano frequentemente estressante da atividade docente. Assim, produção textual como processo pode ser uma rica fonte de estudos e desenvolvimento profissional, dada a existência de inúmeros gêneros que podem servir como objeto de investigação vinculado ao ensino de escrita e oralidade, bem como a constante necessidade de se aprimorar os métodos de ensino de língua materna, com vistas a otimizar as interações sociais dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIM, K. V.; MENESES, R. A. A produção do gênero resenha de filme: uma experiência com alunos do ensino fundamental. In: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 24., 2012, Natal. **Anais...** Natal: [s.n.], 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, A. D. **Sinalização lexical: um estudo sobre nomes não específicos em resenhas de livros**. 1996. 168f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, B. G. **A organização retórica de resenhas acadêmicas**. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- COLASANTI, M. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. Ilustrações de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2015.
- COLASANTI, M. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Global, 2006.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português: conexão e uso, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais, Manual do Professor**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.
- FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M.; MARINELLO, A. F. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

KRIPKA, R. M. L.; SHELLER, M.; BONATTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características. *Investigação Qualitativa em Educação*. **Atas SIAIQ**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LIMA, J. G.; ANDRADE, F. R. S.; PINTO, J. B.; ARAÚJO, J. Reelaboração do gênero resenha no YouTube. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES, IV.*, 2018, Açores, Portugal. **Anais...** Ponta Delgada, Portugal: Universidade de Açores, 2019. p. 520-530.

MACHADO, A. R. [coord.]; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (Orgs.). **Metodologias e Técnicas em Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

MOTTA-ROTH, D. **Características retóricas e culturas disciplinares: um estudo baseado em gênero de resenhas de livros acadêmicos em linguística, química e economia**. 1995. 358f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Termos de elogio e crítica em resenhas acadêmicas em linguística, química e economia. **Intercâmbio**, n. 6, 1997. Disponível em: <http://www.intercambio.f2s.com/06index.htm> Acesso em: 20 jun. 2000.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; SCOPACASA, M. V. **Língua Portuguesa: Geração Alpha, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais, Manual do Professor**. São Paulo: SM, 2018.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. **Língua Portuguesa: Geração Alpha, 9º ano: Ensino Fundamental, anos finais, Manual do Professor**. São Paulo: SM, 2018.

PAES, F. C. O.; RIBEIRO, P. B. Gênero resenha crítica: uma proposta de ensino de produção em sala de aula. 2018. **Entreletras**, Araguaína, v. 9, n. 3, out/dez. 2018.

RIOLF, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção Ideias em Ação).

SILVA, A. V. L. **Resenha na universidade**: ensino e desenvolvimento do aluno como produtor do gênero. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem, Cultura e Discurso) - Universidade Vale do Rio Verde, Rio Verde, 2009.

SILVA, G. A. P. da. **Pragmática**: a ordem dêitica do discurso. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2005.

SWALES, J. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. *In*: WILLIAMS, R., SWALES, J., KIRKMAN, J. (ed.) **Common ground**: shared interests in ESP and communication studies. Oxford: Pergamon Press, 1984. p. 77-86.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TEIXEIRA, L.; SOUSA, S. M. de, FARIA, K.; PATTRESI, N. **Português**: Apoema, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais, Manual do Professor. São Paulo: Ed. do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, C. L. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TURCI, V.; ROMANO, P. S. M. Argumentação e autoria de adolescentes *booktubers*: interfaces entre a sala de aula e o ambiente virtual. **EID&A - Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação**, v. 1, n. 19, p. 121-139, 2019.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de S. Grillo e E.V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## ANEXO A – OS TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS

### Texto 1

#### Bolo fofo

#### INGREDIENTES

- 4 ovos
- 3 colheres de margarina
- 3 xícaras de farinha de trigo
- 2 xícaras de açúcar
- 1 xícara de leite
- 1 colher (sopa) de fermento em pó
- 1 pitada de sal

#### MODO DE PREPARO

1. Bata as claras em neve e reserve.
2. Bata a margarina até ficar esbranquiçada, acrescente o açúcar e bata bem, depois acrescente as gemas, uma a uma.
3. Acrescente um pouco de leite, alternado com a farinha de trigo, se for preciso utilize mais leite.
4. Acrescente o sal e por fim o fermento.
5. Misture as claras delicadamente.
6. Despeje a massa em uma forma com furo no meio.
7. Asse em forno preaquecido, a 180°, por aproximadamente 40 minutos, ou até dourar.

Fonte: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/47070-bolo-simples-super-fofinho.html>

Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 3

<b>Acetona</b>		<b>Perigo</b>	
<b>(C<sub>3</sub>H<sub>6</sub>O; ≥ 99,9 %)</b>			
 <p>Universidade Federal de Pelotas (UFPel) Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) Caixa Postal: 354 95010-900 Pelotas – RS/Brasil Telefone de emergência: (53) – 3275 7354</p>	 		
	<p>Líquido e vapores altamente inflamáveis. Provoca irritação ocular grave. Pode provocar sonolência ou vertigem.</p>		<p>Mantenha afastado do calor/faísca/chama aberta/superfícies quentes. – Não fume. Mantenha o recipiente hermeticamente fechado. Utilize apenas ao ar livre ou em locais bem ventilados. <b>EM CASO DE CONTATO COM OS OLHOS:</b> Enxágue cuidadosamente com água durante vários minutos. No caso de uso de lentes de contato, remova-as, se for fácil. Continue enxaguando. Caso a irritação ocular persista: consulte um médico. Em caso de incêndio: Utilizar areia seca, um produto químico seco ou espuma resistente ao álcool para extinção.</p>
<p>A Ficha de Informações de Segurança de Produtos Químicos deste produto químico perigoso pode ser obtido por meio de contato com a Direção do CCQFA da UFPel.</p>			

**Figura 1. Rótulo para Acetona conforme ABNT NBR 14725**

Fonte: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422013000800028](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422013000800028) Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 4



**Iniciar**  
Certifique-se de que a unidade está devidamente ligada e a força esteja disponível. A indicação de operação no painel da unidade começa a piscar.

**1. Botão Mode (Modo de Operação)**  
Pressione para selecionar RESFRIAR/AQUECER/VENTILAR

**2. Botão Temp/Tempo**  
Ajuste a temperatura desejada. Ex.: Normalmente entre 21C° e 28C°.

**3. Botão Ventilator**  
Pressione para selecionar entre AUTO/LOW/MED/HIGH.

**4. Botão Liga/Desliga**  
Quando o controle remoto estiver desligado, pressione este botão para iniciar o ar-condicionado.

**Finalizar**  
**Botão Liga/Desliga**  
Pressione este botão para encerrar.  
A opção de Ventilador não controla a temperatura.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=56749> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 5



Fonte: <https://vidamochileira.com.br/ablo-app-que-conecta-pessoas/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 6



Fonte: <https://www.infowester.com/dicasemail.php> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 7

Carta, 05 de dezembro de 2010.

Querido Paulo;

Fiquei surpresa e feliz ao receber sua carta esta manhã, pois desde que você saiu de casa dizendo pensar em voltar e vir trabalhar aqui, ninguém mais deu notícias suas...

A verdade chegou logo após sua partida, quando eu não, já faz quase um ano que não o vejo e... infelizmente, sua situação virou no pior, pois pelo as notícias disse sobre uma carta, a contar alguns fatos que ocorreram em todo país nesse ano turbulento de 2010.

Bem, para começar, nossa política continua uma verdadeira comédia, a última a que alegaram o pai para a política para o deputado estadual em São Paulo com o seguinte discurso: "Rir de quem está, não fica!", você acredita nisso? O Brasil, estamos em um país em que a política é o palhaço, Dilma é "proximista" do país e o Palácio novamente cheio com de novos Ministros...

Ainda passado você diz quem não é mesmo? Me lembro da sua indignação com o verbo das eleições e sua suspeita de não mulher, você estava certo, novamente o INEP falhou, a bagunça disse que foi pior: provas mal feitas, gabaritos falsos e milhares de erros absurdos que deixam os estudantes com cara de bobo... O Brasil é uma vergonha para todos os brasileiros!

Para? Chegou de mais notícias. Falei com sua mãe então e lá na sua casa, com o Didi, seu cachorro, sem falar de você perto deles, não acha que está na hora de voltar? Não não perca isso, perca mim?

Com grande carinho e muita saudade,

Juliano de Sá

Ps. Estou ficando a ver se o patrão da segunda etapa.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/606367537305439897/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 8

### CONTRATO PARTICULAR DE COMPRA E VENDA

Através do presente instrumento particular de CONTRATO DE COMPRA E VENDA que fazem entre se justo e contrato e na melhor forma de direito, de um lado como promitente VENDEDOR: Manoel Monteiro Carvalho, brasileiro, casado, portador do RG nº 198371 e CPF: 169215692-68 passarela José Simeão de Souza, 1601, Mina, Vitória do Jari- Amapá.

COMPRADOR: Deyriane Santos Bezerra, brasileira, solteira, portadora do RG nº 158508, CPF: 796496452-68 passarela da amizade, 60, Vitória do Jari- Amapá.

Primeiro o (a) Vendedor (a), por meio deste CONTRATO DE COMPRA E VENDA, vende a compradora, 01 (um) bem imóvel, denominada "CASA" 20 m de comprimento por 6 m de largura em madeira, situada na Passarela José Simeão de Souza nº 1601.

Segundo- o (a) Vendedor (a) declara que recebeu das mãos do comprador (a), a importância supra de R\$ 10.000,00 (dez mil reais), em moeda corrente do país. O referido imóvel é de legítima propriedade do vendedor, sem nenhum ônus, hipoteca ação judicial e extrajudicial, livre de quaisquer embargo, sem mais nada a reclamar.

Terceira- o (a) Vendedor (a) se responsabiliza por si e por seus herdeiros a nada terem o que reclamarem sobre esta venda ora realizada, nem futuramente, dando apartir da data de quitação, uso posse e domínio do referido Imóvel, ao Comprador.

Quarta- Ambas as partes renunciam o direito de se arrependerem desta venda ora realizada e se comprometem entre si a não intentarem nenhuma outra ação no sentido de interceptar sua última ação legal.

Quinta- Fica desde já eleito o FÓRUM DE COMARCA DE VITÓRIA DO JARI-AP, para serem resolvidos algumas questões que ventura se originar deste contrato lavrado foi, obriga-se a cumpri-lo e para isso assinando o próprio punho perante duas testemunhas para que conduza ao efeitos legais da lei em vigor.

Vitória do Jari-AP, 14 de janeiro 2011.

Declarante/ Vendedor: \_\_\_\_\_  
Manoel Monteiro Carvalho

Declarante/ Comprador: \_\_\_\_\_  
Deyriane Santos Bezerra

Testemunha (1) \_\_\_\_\_

Testemunha (2) \_\_\_\_\_

Fonte: <https://pt.scribd.com/doc/53163221/CONTRATO-PARTICULAR-DE-COMPRA-E-VENDA> Acesso: Em 18/04/2021



## Texto 11

\_\_\_\_Cidade\_\_\_\_, 09 de fevereiro de 20\_\_

**Prefeitura Municipal de \_\_\_\_\_**  
**Ao Sr \_\_\_\_\_**  
**Coordenador do Setor de Esportes**

**Ref. Solicitação de Quadra no Ginásio de Esportes**

Eu, \_\_\_\_\_, professora de Educação Física e funcionária \_\_\_\_\_, venho por meio deste solicitar a concessão ginásio poliesportivo para o Projeto Ginástica Rítmica Popular. O Projeto Ginástica Rítmica Popular tem como objetivo trabalhar modalidade em vários locais da cidade, e as crianças que apresentam a maior capacidade são inseridas na equipe de competição. Este ano a equipe foi convidada a representar a cidade de \_\_\_\_\_.

Tendo visto, solicito o local para treinamento das atletas de ginástica rítmica em 2 dias da semana, sendo essas duas opções:

- segundas - feiras das 08h às 10h30 e 14h às 16h30; - sábados das 08h às 12h

Ou

- quartas - feiras das 08h às 10h30 e 14h às 16h30; - sábados das 08h às 12h.

Previsão de início \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Caso seja cedido o pedido, em forma de contribuição serão oferecidas aulas gratuitas para filhas dos associados.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/740631101206367750/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 12

Eu, \_\_\_\_\_ (nome da  
 pessoa), com o documento nº \_\_\_\_\_, residente na

\_\_\_\_\_ (morada completa), na qualidade de participante da curta/longa-  
 metragens "\_\_\_\_\_ (nome do filme), declaro que  
 cedo à \_\_\_\_\_ (nome da Produtora), os direitos de  
 edição e comercialização, assim como todos os direitos conexos com a  
 obra em causa, autorizando, designadamente, quer a fixação  
 fonográfica e videográfica da obra, quer a sua radiodifusão sonora ou  
 visual, por qualquer modo obtida.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura conforme o documento

Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Exemplo-de-modelo-de-declaracao-de-cedencia-de-direitos-conexos-fonte-propria\\_fig3\\_316414893](https://www.researchgate.net/figure/Exemplo-de-modelo-de-declaracao-de-cedencia-de-direitos-conexos-fonte-propria_fig3_316414893) Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 13

**CONTO : A PRINCESA E O GRÃO DE ERVILHA**

- **Havia uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas não se contentava com uma princesa que não fosse de verdade. De modo que se dedicou a procurá-la no mundo inteiro, ainda que inutilmente, pois todas que via apresentavam algum defeito. Princesas havia muitas, porém não podia ter certeza, já que sempre havia nelas algo que não estava bem. Assim, regressou ao seu reino cheio de sentimento, pois desejava muito uma princesa verdadeira!**

Fonte: <https://pt.slideshare.net/patytoibi/resumo-sobre-conto-e-lenda> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 14

**A Lógica do Consumo – Resenha Crítica**  
Daniel Simões Caldas

“A Lógica do Consumo” (ou “Buyology”) do Martin Lindstrom é um livro que aborda temas interessantes quando o assunto é influenciar pessoas à compra através de estratégias de marketing. Uma pesquisa realizada ao longo de três anos em que o próprio autor investiu tempo e dinheiro para (no geral) responder a uma simples pergunta: “Porque eu escolhi essa marca à esta?”. Através da união da neurociência com o marketing, foi possível identificar que nem sempre o que as pessoas falam é o que realmente desejam, principalmente quando o assunto é consumo. Foram diversas pesquisas feitas com milhares de pessoas ao redor do mundo. O objetivo era entender melhor o funcionamento de nosso cérebro ao desejar algo, ao comprar algo ou ao lembrar-se de algo, e como isso poderia reverter-se em consumo.

A meu ver, o marketing e a publicidade são a essência do mundo capitalista. São duas áreas que definem a personalidade do sistema. Ao ler o livro, fica mais do que claro, pelos inúmeros exemplos que o autor utiliza que há sempre uma estratégia para conseguir mais clientes, para gerar mais consumo. Seja disfarçar a identidade de uma marca em um ambiente conveniente, pintar um banco (\$) todo de rosa ou mudar o som da abertura de uma tampa de detergente, o que faz “sem dúvidas” aumentar as vendas em mais de 70%.

Estratégias sutis, porém extremamente eficientes. Mas, como saber o que realmente funciona na publicidade (e no marketing) e o que não funciona de forma alguma? Simples, apenas é preciso contratar alguns neurocientistas, uma grande quantidade de pessoas que sofrem influências de culturas diferentes e gastar para utilizar alguns equipamentos de alta tecnologia. Em resumo: tempo, motivação e grana.

Um trabalho fantástico que nos mostra alguns fatos interessantes. As pessoas despertam certos interesses por produtos quando o mesmo esteve presente em algum tipo de experiência em suas vidas, principalmente na infância. O Martin conta que uma vez estava dando uma palestra e que chamou uma das pessoas da plateia para participar de uma pequena experiência. Um homem subiu ao palco, Lindstrom deu-lhe um giz-de-cera e pediu para que o cheirasse. O convidado o fez e logo após começou a chorar, dizendo que aquele cheiro o fazia lembrar-se de momentos de sua infância, em que ele brincava com aquele produto com seus primos e amigos.

Outros exemplos interessantes são as campanhas publicitárias “agressivas”, como as imagens de doenças nas embalagens ao fundo das caixas de cigarro, que, na verdade, estimulam a vontade de fumar. Ou o apelo erótico em 80% das campanhas publicitárias que também não promovem nada, além de polêmica. De acordo com o livro: “O sexo só promove a ele mesmo”.

Enfim, há muitos outros exemplos de cases no livro.

Através de dois equipamentos de leitura cerebral, o “IRMf” e o “TEE”, os estudos comprovaram que sempre, inconscientemente, há uma construção de linha de pensamento que faz com que uma pessoa escolha um produto à outro. E que mesmo se, em uma pesquisa

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/593419688374204499/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 15

possibilitando que os mesmos possam refletir sobre o mau uso dos produtos, pois uma vez não sendo utilizados de maneira adequada trazem prejuízos maiores ao meio ambiente.

Buscando alcançar resultados favoráveis com este trabalho, para assim proporem suas conclusões, os autores embasaram-se em outros pesquisadores que tratam sobre o ensino integrado, onde este abrange vários tipos de conhecimentos, concretizando o que o MEC (Ministério da Educação) coloca nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) onde neste ressalta-se, a importância da interdisciplinaridade como fator que influi diretamente no processo ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, o artigo fornece subsídios suficientes à pesquisa científica na medida em que os autores buscam discutir o método científico no processo do Ensino Básico, estimulando os alunos desde cedo a terem noção e empenharem-se na concretização do conhecimento científico.

Com sólidos conhecimentos os autores tratam da articulação de conceitos químicos através do estudo do ciclo de vida de produtos com uma linguagem bem simples, porém, de forma detalhada explicam sobre as características e a finalidade deste projeto científico, levando-nos a compreender seu objetivo.

O artigo tem por objetivo discutir à necessidade de um trabalho integrado, em que se aplicam conhecimentos da Química dentro das questões ambientais, proporcionando um maior entendimento desta Ciência e, assim, percebermos sua importância sócio-econômica-ambiental.

É interessante salientar, que não se trata de um simples trabalho onde se apresentam passos a seguir e, sim um texto que proporciona condições favoráveis para entendermos e refletirmos sobre nossas atitudes, procura despertar em nós o espírito da pesquisa científica presente nas pequenas coisas que manuseamos no cotidiano.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS NATURAIS  
NÚCLEO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

Fonte: <https://variosexemplos.blogspot.com/2019/06/resenha-critica-de-um-artigo-cientifico.html> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 16



Modalidade do trabalho: Relatório Técnico-científico

### ESTUDO DA HIDROCEFALIA NA COMUNIDADE DE TUPARENDI (NOROESTE DO RS)<sup>1</sup>

Bianca Danieli Tavares Diniz<sup>2</sup>, Caterine Patia<sup>3</sup>, Danton Yuri Ludtke<sup>4</sup>, Thaise Wohlenberg<sup>5</sup>, Vinicius Pereira Ludtke<sup>6</sup>, André Luis Freddi<sup>7</sup>.

- <sup>1</sup> pesquisa do Seminário Integrado  
<sup>2</sup> autora  
<sup>3</sup> aluno coautor  
<sup>4</sup> aluno coautor  
<sup>5</sup> aluno coautor  
<sup>6</sup> aluno coautor  
<sup>7</sup> professor orientador

#### RESUMO

O grupo teve como objetivo compreender a doença de Hidrocefalia na comunidade de Tuparendi, Rio Grande do Sul, assim como informar a comunidade sobre a doença, os casos no município e conhecer a vida de um portador da mesma. O mais importante descoberto pela pesquisa foi ter contato com uma portadora de hidrocefalia, conhecer a sua vida, trajetória e como ela vive hoje porque assim entendemos melhor o significado da vida, que mesmo com problemas e doenças podemos ser felizes.

#### INTRODUÇÃO

O problema que motivou a realização do projeto foi saber se a comunidade possui conhecimento da doença, quais os tipos de hidrocefalia e como vive um portador. Diante desse problema que foi constatado pelo grupo de pesquisa, elaboraram-se hipóteses de que possivelmente a comunidade de Tuparendi não possui conhecimento da doença, que existem vários tipos - obstrutiva, não obstrutiva, ex-vácuo e pressão normal - e cada uma com características distintas. Outro problema discutido foi a possível má formação física e psicológica, a dificuldade de comunicação e locomoção dos portadores. As hipóteses foram verificadas com a execução do projeto, e os objetivos foram alcançados pelo grupo.

#### DETALHAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia empregada na execução do projeto de pesquisa consistiu em pesquisas bibliográficas - artigos, sites sobre o tema da pesquisa- e pesquisa de campo - entrevistas com a mãe de uma portadora de hidrocefalia, seu médico atendente e questionários para alunos da Escola Yeté e comunidade de Tuparendi.

#### ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto consistiu na realização de pesquisa científica sobre o tema hidrocefalia, desenvolvida por alunos de primeiro ano da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, no município de Tuparendi (Noroeste do Rio Grande do Sul).

O tema hidrocefalia tem se apresentado no contexto unidade de neurocirurgia, um distúrbio frequente e crescente entre a população infantil, portanto, o grupo teve como objetivo orientar e transmitir conhecimento da doença para a população em geral.

Sendo assim, é possível perceber a importância do tema, pois repassando tais informações para a comunidade, serviu para facilitar a compreensão dos tipos da doença e da prevenção para a mesma, como por exemplo, o uso obrigatório de ácido fólico nos primeiros meses de gestação.

Entrevista com a mãe da portadora.

Fonte: <https://projetoacademico.com.br/relatorio-tecnico-cientifico/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 17

**A Festa no Céu**

Entre todas as aves espalhou-se a notícia de uma festa no Céu. Todas as aves compareceram e começaram a fazer inveja aos animais e outros bichos da terra incapazes de voo.

Imaginem quem foi dizer que ia também à festa... O sapo! Logo ele, pesado e nem sabendo dar uma carreira, seria capaz de aparecer naquelas alturas. Pois o sapo disse que tinha sido convidado e que ia sem dúvida nenhuma. Os bichos só faltaram morrer de rir. Os pássaros, então, nem se fala.

O sapo tinha seu plano. Na véspera, procurou o urubu e deu uma prosa boa, divertindo muito o dono da casa. Depois disse:

— Bem, camarada urubu, quem é coxo parte cedo e eu vou indo porque o caminho é comprido.

O urubu respondeu:

— Você vai mesmo?

— Se vou? Até lá, sem falta!

Em vez de sair, o sapo deu uma volta, entrou na camarinha do urubu e vendo a viola em cima da cama, meteu-se dentro, encolhendo-se todo.

O urubu, mais tarde, pagou na viola, amarrou-a a tiracolo e bateu asas para o céu, ru-ru-ru...

Chegando ao céu o urubu arriou a viola num canto e foi procurar

187

Fonte:

[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/2.\\_LEITURA\\_COMPARTEILHADA\\_e\\_PROPOSTA\\_DE\\_TRABALHO\\_EF\[569\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/2._LEITURA_COMPARTEILHADA_e_PROPOSTA_DE_TRABALHO_EF[569].pdf) Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 18

CARLOS HEITOR CONY

## O homem horizontal

**RIO DE JANEIRO** - *Almoocei no hotel onde me hospedaram, na rua Augusta. Fui a uma banca de jornais na Paulista. Num cruzamento, o pé bateu numa protuberância do meio-fio, dei passos desgovernados, bêbado súbito e irreparável. Desabei na calçada.*

*Tive tempo de proteger a cabeça, o peso do corpo ficou concentrado no ombro direito. Ainda bem. Se tivesse me apoiado nas mãos, teria sido pior —foi o que ouvi mais tarde do ortopedista.*

*Pior mesmo foi adquirir a perspectiva que um morto teria —se é que os mortos têm direito a qualquer perspectiva. No chão, contemplava o céu estranhamente azul da Paulicéia. E só não contemplei mais porque apareceram rostos penalizados. Formavam um círculo, o céu ao fundo.*

*Tudo demorou menos de meio minuto. Ajudaram-me a levantar, perguntaram se estava passando mal, disse que não, tudo bem. Sai do pequeno ajuntamento que se formou*

*em volta.*

*Não sentia dor alguma, mas imensa, obscena humilhação. O homem vertical, que eu me julgava ser, tivera um momento de verdade. Não foi o meu primeiro tombo. Foi o mais espetacular, no meio de tanta gente.*

*Bastaram aqueles dois ou três segundos, estatelado numa calçada, o céu ao fundo, rostos alarmados formando um círculo em minha visão derrotada, de homem horizontal.*

*Não sei se foi bom voltar à verticalidade que me dava direito de ser como os outros, também verticais e apressados, que logo não me deram qualquer importância. No chão, eu era importante? Ou apenas um transtorno na vida urbana, um cara atrapalhando o trânsito na calçada paulista?*

*Sobrevivi à humilhação. Fui em frente. O homem vertical é postigo, provisório, como as medidas que o governo baixa todos os dias. Definitivo, passado a limpo, é o homem horizontal.*

Fonte: [https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao\\_id=202](https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao_id=202) Acesso: Em 18/04/2021

Texto 19

## **A CASA** **TOQUINHO E VINÍCIUS DE MORAES**

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA  
NÃO TINHA TETO NÃO TINHA NADA

NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA NÃO  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO

NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE

NINGUÉM PODIA FAZER PIPI  
PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI

MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO  
NA RUA DOS BOBOS, NÚMERO ZERO

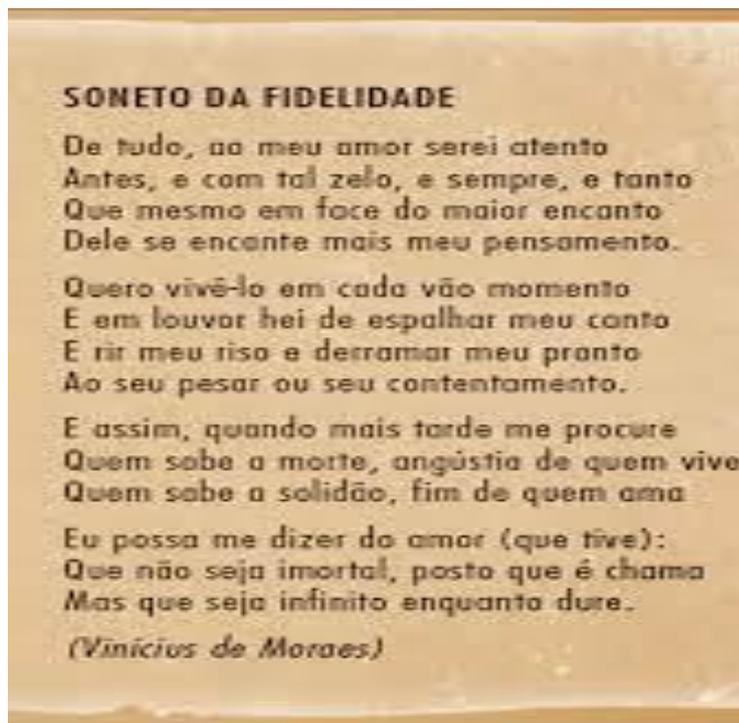
Fonte: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3025/leitura-de-cantigas-respeitando-o-ritmo-e-a-melodia>  
Acesso: Em 18/04/2021

Texto 20



Fonte: Acesso: <https://ciencianarua.net/tirinha-de-silva-joao-24-06-2020/> Em 18/04/2021

## Texto 21



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/574842339912889616/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 22



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/750834569101101819/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 23



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/historias-em-quadrinhos/> Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 24

**Internacional**  
 internacional@correiopovo.com.br  
 Editor: Edson Silva Coelho

**Emissão de CO<sub>2</sub> bate recorde**  
 ■ Brasília — As emissões internacionais de dióxido de carbono — principal gás do efeito estufa — cresceram 5% no ano passado, batendo recorde histórico em 2010. O dado coloca em dúvida o cumprimento da meta de limitar o aquecimento global em menos de 2 graus. A informação foi transmitida ontem pela Agência Internacional de Energia (AIE).

## Alemanha diz 'não' às usinas nucleares

Governo anuncia acordo para fechar todos os reatores do país até 2022

**B**erlim — A Alemanha será a primeira grande potência mundial a abolir a energia atômica de sua economia. A decisão da coalizão de centro-direita foi anunciada nesta segunda-feira pelo ministro do Meio Ambiente alemão, Norbert Roettgen. Até 2022, o país pretende desativar as 17 plantas nucleares que possui. Os alemães terão 11 anos para encontrar uma forma de cobrir 22% de suas necessidades em termos de energia elétrica, atualmente atendidas pelas centrais nucleares.

Além de parar de usar a energia nuclear, a Alemanha também planeja reduzir o uso de eletricidade em 10% até 2020 e dobrar a participação de fontes renováveis de energia para 35% no mesmo período. A decisão anunciada ontem indica um retorno ao cronograma estabelecido dez anos atrás pelo governo anterior, liderado por uma coalizão entre o Partido Social Democrata e o Partido Verde. No fim do ano passado, a chanceler Angela Merkel decidiu estender a vida útil dos 17 reatores alemães por, em média, 12 anos, o que os manteria em uso até meados de 2030.

Em março, após o terremoto e o *tsunami* que provocaram um acidente na usina nuclear de Fukushima 1, no Japão, ela reverteu a decisão. A maioria (80%) dos eleitores alemães é contra a energia atômica. Os protestos — dezenas de milhares de pessoas saíram às ruas no fim de semana em diversas cidades para pedir o abandono dos reatores nucleares — também tiveram peso na decisão de Merkel, que tenta evitar com isso uma nova derrota nas eleições regionais previstas para setembro.

JOHN MCDUGALL / AFP / CP

Merkel (C) e Roettgen (2ª a partir da D) estiveram à frente das negociações

Fonte: <http://veportugues.blogspot.com/2017/02/noticia-informativa.html> Acesso: Em 18/04/2021

Texto 25

Bio | Economia | Segunda-feira, 24 de Junho de 2013



LINK ONLINE Notícias e análises. Acompanhe as notícias de tecnologia em site do link. www.sao-paulo.com.br/link

# Autonomia. Cresce a procura de brasileiros por cursos online gratuitos, feitos por professores de universidades renomadas de todo o mundo, e que atingem até dezenas de milhares de usuários que se organizam em fóruns para trocar informações e aprender juntos

## Pela web, uma revolução na educação

### Eliza Assis

Foi para proporcionar o combate à exclusão educacional e ao mercado de trabalho que o Conselho de Controle de Atividades Financeiras decidiu explorar uma nova forma de educação. Uma nova modalidade que vem sendo desenvolvida em parceria com universidades renomadas de todo o mundo, e que atingem até dezenas de milhares de usuários que se organizam em fóruns para trocar informações e aprender juntos.

Segundo o presidente do Conselho de Controle de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

quantidade de brasileiros com acesso à educação de qualidade. Segundo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.



Facilidade. Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar.

### ONDE ENCONTRAR

- Universidade de Stanford**: oferece de graça cursos de introdução às ciências físicas e matemáticas.
- Coursera**: oferece 388 cursos de graduação em diversas áreas de atuação.
- edX**: oferece cursos de graduação em diversas áreas de atuação.
- Udacity**: oferece cursos de graduação em diversas áreas de atuação.
- Udacity**: oferece cursos de graduação em diversas áreas de atuação.
- Udacity**: oferece cursos de graduação em diversas áreas de atuação.

**Facilidade.** Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar, quando o aluno quiser. Segundo ele, os cursos livres são oferecidos em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

**Facilidade.** Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar, quando o aluno quiser. Segundo ele, os cursos livres são oferecidos em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

**Facilidade.** Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar, quando o aluno quiser. Segundo ele, os cursos livres são oferecidos em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

**Facilidade.** Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar, quando o aluno quiser. Segundo ele, os cursos livres são oferecidos em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

**Facilidade.** Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar, quando o aluno quiser. Segundo ele, os cursos livres são oferecidos em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

**Facilidade.** Para Nicólas Scurto, a tecnologia permite assistir às aulas em qualquer lugar, quando o aluno quiser. Segundo ele, os cursos livres são oferecidos em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

167%



Foi o crescimento de usuários brasileiros nos últimos seis meses no Coursera, um dos sites pioneiros na oferta de cursos online gratuitos

### ENTREVISTA

Antonio Paes, fundador do Coursera

## 'Os Moocs ajudam a melhorar o ensino tradicional'

Para o professor de Stanford, cursos online são ferramentas para melhorar a qualidade do ensino presencial.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Para o professor de Stanford, cursos online são ferramentas para melhorar a qualidade do ensino presencial.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Para o professor de Stanford, cursos online são ferramentas para melhorar a qualidade do ensino presencial.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Para o professor de Stanford, cursos online são ferramentas para melhorar a qualidade do ensino presencial.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Para o professor de Stanford, cursos online são ferramentas para melhorar a qualidade do ensino presencial.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Para o professor de Stanford, cursos online são ferramentas para melhorar a qualidade do ensino presencial.

Segundo o presidente do Conselho de Atividades Financeiras, Ricardo Salles, a iniciativa é uma resposta à demanda por educação de qualidade e gratuita. O curso é oferecido em português e inglês, e os alunos podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora.



Fonte: <https://jcasadei.wordpress.com/2017/02/15/exemplo-nota-dez-de-reportagem-para-publico-jovem/>  
Acesso: Em 18/04/2021

Texto 26

## AMARILDO



Fonte: <https://www.agazeta.com.br/charge/charge-do-amarildo-combate-ao-coronavirus---quem-e-0320>  
Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 27

**PLANÁRIA RARA**

Olá, tenho 11 anos e sou leitora assídua da revista. Nas férias, eu e meus pais encontramos uma espécie rara de planária, a *Pasipha pulchella*. Ficamos maravilhados com a sua beleza e agilidade. Felizmente estávamos com uma câmera fotográfica e registramos com muito orgulho a espécie. Pudemos identificar essa raridade viva graças à matéria sobre planárias, publicada na *CHC 227*.

**Ellen Carla Baldo, Laurentino/SC.**

*Uau, Ellen! Que registro importante! Publicamos a foto que você tirou da planária na CHC Online. Para quem quiser conferir, o endereço é [www.chc.org.br](http://www.chc.org.br) e o título, "Em busca da planária perdida".*

Fonte: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7124\\_4913.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7124_4913.pdf) Acesso: Em 18/04/2021

## Texto 28



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/anuncio-publicitario.htm> Acesso: Em 18/04/2021

## POR DUAS ASAS DE VELUDO

A princesa pegou a rede, o vidro, a caixinha dos alfinetes, e saiu para caçar. Sempre atrás de borboletas, não se contentava com as que já tinha, caixas e caixas de vidro em todos os aposentos do palácio. Queria outras. Queria mais. Queria todas.

Nem adiantava procurar nos jardins. Depois de tanta caça, de tanto alfinete nas costas, as borboletas sabiam que aquele não era lugar para elas e até mesmo as lagartas arrastavam para longe suas curvas preguiçosas em busca de um canto mais seguro para virarem borboletas. Talvez nos campos, quando a colheita estivesse madura. Mas era outro. Talvez no bosque.

Para o bosque foi a princesa. Durante toda a manhã procurou. Viu duas asas coloridas mexendo entre as folhas, lançou a rede, recolheu apenas a flor que o vento agitava. Pensou ter achado uma borboleta escura pousada num tronco, era folha levada por formiga. Depois mais nada. Passaros, abelhas, salamandras passeavam tranquilos, remexiam-se ao sol. Mas borboleta nenhuma. Como se avisadas da sua presença, esperassem escondidas nas beiras do escuro.

Era quase noite quando a viu, imensa borboleta negra voando lenta no azul que se apagava. Correu querendo acompanhá-la. Tropeçou numa pedra, perdeu-se entre os arbustos. O céu limpo, onde estava a borboleta? Pensou tê-la visto numa direção. Foi para lá. Mas tudo era quieto, só a água se encrespava na superfície do lago.

À noite, no palácio, só falou dela. Queria a borboleta. Se a tivesse, prometera, deixaria de caçar. Escolheu no quarto o melhor lugar: acima da cabeceira, de asas abertas sobre a cama.

Sonhou com a borboleta. Viajava deitada nas suas costas e as asas de veludo a afagavam no bater do voo.



Ao amanhecer armou-se de arco e flecha e saiu para o bosque. Esperou deitada, imóvel no mesmo lugar da véspera. A manhã passou. A tarde passou. A noite soprou seu vento. E no vento da noite veio a borboleta preta.

Desta vez não a perderia. Sem tirá-la do olhar, sem errar o passo, a princesa avançou entre as árvores, chegou à beira do lago. E a viu descer abrindo as grandes asas num último esforço, para pousar sem mergulho, não borboleta, mas cisne, nobre cisne negro.

Estremece a água do lago. A princesa arma o arco, retesa a corda, crava a seta de ouro no peito do cisne.

Mas é do peito dela que o sangue espirra. E flete, e jorro, banhando a roupa, desfazendo a seda por onde passa, transforma seu corpo em penas, negras penas de veludo.

O dia adormece. No lago dois cisnes negros deslizam lado a lado. Brilha esquecido o arco de ouro.

A manheia o sol e lá estava o unicórnio pastando no jardim da princesa. Por entre flores olhava a janela do quarto onde ela vinha cumprimentar o dia. Depois esperava vê-la no balcão, e quando o pezinho pequeno pisava no primeiro degrau da escadaria descendo ao jardim, fugia o unicórnio para o escuro da floresta.

Um dia, indo o rei de manhã cedo visitar a filha em seus aposentos, viu o unicórnio na moita de lírios.

Quero esse animal para mim. E imediatamente ordenou a caçada.

Durante dias o rei e seus cavaleiros caçaram o unicórnio nas florestas e nas campinas. Galopavam os cavalos, corriam os cães, e, quando todos estavam certos de tê-lo encurralado, perdiam sua pista, confundiam-se no rastro.

Durante noites o rei e seus cavaleiros acamparam ao redor das florestas ouvindo no escuro o relincho cristalino do unicórnio.

Um dia, mais nada. Nenhuma pegada, nenhum sinal da sua presença. E silêncio nas noites.

Desapontado, o rei ordenou a volta ao castelo.

E logo ao chegar foi ao quarto da filha contar o acontecido. A princesa, penalizada com a derrota do pai, prometeu que dentro de três luas lhe daria o unicórnio de presente.

Durante três noites trançou com os fios de seus cabelos uma rede de ouro. De manhã vigiava a moita de lírios do jardim. E no nascer do quarto dia, quando o sol encheu com a primeira luz os cálices brancos, ela lançou a rede aprisionando o unicórnio.

Preso nas malhas de ouro, olhava o unicórnio aquela que mais amava, agora sua dona, e que dele nada sabia.

A princesa aproximou-se. Que animal era aquele de olhos tão mansos retido pela arimatãia de suas tranças? Veludo do pelo, lacre dos cascos, e deambrochando no meio da testa, espinho e marfim, o chifre único que apontava ao céu.

Doce língua de unicórnio lambeu a mão que o retinha. A princesa estremeceu, afrouxou os laços da rede, o unicórnio ergueu-se nas patas finas.

Quanto tempo demorou a princesa para conhecer o unicórnio?

Quantos dias foram precisos para amá-lo?

Na maré das horas banhavam-se de orvalho, corriam com as borboletas, cavalgavam abraçados. Ou apenas conversavam em silêncio de amor, ela na grama, ele deitado a seus pés, esquecidos do prazo.

As três luas porém já se esgotavam. Na noite antes da data marcada o rei foi ao quarto da filha lembrar-lhe a promessa. Desconfiado, olhou nos cantos, fartejou o ar. Mas o unicórnio que comia lírios tinha cheio de flor, e escondido entre os vestidos da princesa confundia-se com os veludos, confundia-se com os perfumes.

— Amanhã é o dia. Quero sua palavra cumprida — disse o rei. — Virei buscar o unicórnio ao cair do sol.

Saído o rei, as lágrimas da princesa deslizaram no pelo do unicórnio. Era preciso obedecer ao pai, era preciso manter a promessa. Salvar o amor era preciso.

Sem saber o que fazer, a princesa pegou o alaude, e a noite inteira cantou sua tristeza. A lua apagou-se. O sol mais uma vez encheu de luz as corolas. E como no primeiro dia em que se haviam encontrado a princesa aproximou-se do unicórnio. E como no segundo dia olhou-o procurando o fundo dos seus olhos. E como no terceiro dia segurou-lhe a cabeça com as mãos. E nesse último dia aproximou a cabeça do seu peito, com suave força, com força de amor empurrando, cravando o espinho de marfim no coração, enfim florido.

Quando o rei veio em cobrança de promessa, foi isso que o sol morrente lhe entregou, a rosa de sangue e um feixe de lírios.

**U**

m dia o Rei teve uma ideia.

Era a primeira da vida toda, e tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul.

Brincaram até o Rei adormecer encostado numa árvore.

Foi acordar tateando a coroa e procurando a ideia, para perceber o perigo. Sozinha no seu sono, solta e tão bonita, a ideia poderia ter chamado a atenção de alguém. Bastaria esse alguém pegá-la e levar. É tão fácil roubar uma ideia. Quem jamais saberia que já tinha dono?

Com a ideia escondida debaixo do manto, o Rei voltou para o castelo. Esperou a noite. Quando todos os olhos se fecharam, saiu dos seus aposentos, atravessou salões, desceu escadas, subiu degraus, até chegar ao Corredor das Salas do Tempo.

Portas fechadas, e o silêncio.

Que sala escolher?

Diante de cada porta o Rei parava, pensava, e seguia adiante. Até chegar à Sala do Sono.

Abriu. Na sala acolchoada os pés do Rei afundavam até o tornozelo, o olhar se embaraçava em gazes, cortinas e véus pendurados como teias. Sala de quase escuro, sempre igual. O Rei deixou a ideia adormecida na cama de marfim, baixou o cortinado, saiu e trançou a porta.

A chave prendeu no pescoço em grossa corrente. E nunca mais mexeu nela.

O tempo correu seus anos. Ideias o Rei não teve mais, nem sentiu falta, tão ocupado estava em governar. Envelhecia sem perceber, diante

dos educados espelhaos reais que mentiam a verdade. Apenas, sentia-se mais triste e mais só, sem que nunca mais tivesse tido vontade de brincar nos jardins.

Só os ministros viam a velhice do Rei. Quando a cabeça ficou toda branca, disseram-lhe que já podia descansar, e o libertaram do manto.

Posta a coroa sobre a almofada, o Rei logo levou a mão à corrente.

– Ninguém mais se ocupa de mim – dizia atravessando salões e descendo escadas a caminho das Salas do Tempo –, ninguém mais me olha. Agora posso buscar minha linda ideia e guardá-la só para mim.

Abriu a porta, levantou o cortinado.

Na cama de marfim, a ideia dormia azul como naquele dia.

Como naquele dia, jovem, tão jovem, uma ideia menina. E linda. Mas o Rei não era mais o Rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na Sala do Sono. Seus olhos não viam na ideia a mesma graça. Brincar não queria, nem rir. Que fazer com ela? Nunca mais saberiam estar juntos como naquele dia.

Sentado na beira da cama o Rei chorou suas duas últimas lágrimas, as que tinha guardado para a maior tristeza.

Depois baixou o cortinado, e deixando a ideia adormecida, fechou para sempre a porta.

## ENTRE AS FOLHAS DO VERDE O

Na primeira corça que disparou, errou.  
E na segunda corça acertou.  
E beijou.  
E a terceira fugiu no  
coração de um jovem.  
Ela está entre as folhas do verde O.

Canção popular da Idade Média

O príncipe acordou contente. Era dia de caçada. Os cachorros latiam no pátio do castelo. Vestiu o colete de couro, calçou as botas. Os cavalos batiam os cascos debaixo da janela. Apanhou as luvas e desceu.

Lá embaixo parecia uma festa. Os arreios e os pelos dos animais brilhavam ao sol. Brilhavam os dentes abertos em risadas, as armas, as trompas que deram o sinal de partida.

Na floresta também ouviram a trompa e o alarido. Todos souberam que eles vinham. E cada um se escondeu como pôde.

Só a moça não se escondeu. Acordou com o som da tropa, e estava debruçada no regato quando os caçadores chegaram.

Foi assim que o príncipe a viu. Metade mulher, metade corça, bebendo no regato. A mulher tão linda. A corça tão ágil. A mulher ele queria amar, a corça ele queria matar. Se chegasse perto será que ela fugia? Mexeu num galho, ela levantou a cabeça ouvindo. Então o príncipe botou a flecha no arco, retesou a corda, atirou bem na pata direita. E quando a corça-mulher dobrou os joelhos tentando arrancar a flecha, ele correu e a seguiu, chamando homens e cães.



Levaram a corça para o castelo. Veio o médico, trataram do ferimento. Puseram a corça num quarto de porta trancada.

Todos os dias o príncipe ia visitá-la. Só ele tinha a chave. E cada vez se apaixonava mais. Mas corça-mulher só falava a língua da floresta e o príncipe só sabia ouvir a língua do palácio.

Então ficavam horas se olhando calados, com tanta coisa para dizer. Ele queria dizer que a amava tanto, que queria casar com ela e tê-la para sempre no castelo, que a cobriam de roupas e joias, que chamaria o melhor feiticeiro do reino para fazê-la virar toda mulher.

Ela queria dizer que o amava tanto, que queria casar com ele e levá-lo para a floresta, que lhe ensinaria a gostar dos pássaros e das flores e que pediria à Rainha das Corças para dar-lhe quatro patas ágeis e um belo pelo castanho.

Mas o príncipe tinha a chave da porta. E ela não tinha o segredo da palavra.

Todos os dias se encontravam. Agora se seguravam as mãos. E no dia em que a primeira lágrima rolou dos olhos dela, o príncipe pensou ter entendido e mandou chamar o feiticeiro.

Quando a corça acordou, já não era mais corça. Duas pernas só e compridas, um corpo branco. Tentou levantar, não conseguiu. O príncipe lhe deu a mão. Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de joias. Vieram os mestres de dança para ensinar-lhe a andar. Só não tinha a palavra. E o desejo de ser mulher.

Sete dias ela levou para aprender sete passos. E na manhã do oitavo dia, quando acordou e viu a porta aberta, juntou sete passos e mais sete, atravessou o corredor, desceu a escada, cruzou o pátio e correu para a floresta à procura da sua Rainha.

O sol ainda brilhava quando a corça saiu da floresta, só corça, não mais mulher. E se pôs a pastar sob as janelas do palácio.

**T**odas as tardes, na torre mais alta do castelo de vidro, Nemésia e Gloxínia bordavam.

Longo era o manto de seda branca que as duas fadas floresciam e que uma haveria de usar.

Mas Gloxínia, nunca satisfeita com seu trabalho, desmanchava ao fim de cada dia o que tinha feito, para recomeçar no dia seguinte.

Nemésia, gestos seguros, desenhava flores e folhas de um jardim em que todas as pétalas eram irmãs, e a cada dia arrematava o ponto mais adiante.

Feriam-se os dedos de Gloxínia de tanto desmanchar. Sujava-se o pano. Os dedos de Nemésia, tranquilos, brotavam o manto branco.

Faz e desmancha, na cesta de Gloxínia esgotava-se a linha. E ao pegar a última meada, a fada percebeu que não havia avançado um raminho sequer. Caberia à irmã acabar o manto e ficar com ele, sem que ela a nada tivesse direito por seus esforços.

De nada adiantava agora procurar a perfeição. Abandonando por um instante a tentativa de suas pétalas, Gloxínia aproveitou o último fio para bordar sobre a seda, letra por letra, a palavra mágica. Nemésia ainda teve tempo de terminar o ponto e libertar mais uma rosa. Depois transformou-se em aranha.

Gloxínia teria agora tanta linha quanto precisasse.

Paciente, Nemésia foi o primeiro fio. Que na agulha de Gloxínia revelou-se perfeito, permitindo um bordado certo sem precisar a irmã recorrer à tesoura. Pela primeira vez Gloxínia seguiu sem desmanchar.

Encantou-se com o trabalho. Já não dormia. Colhia o fio da teia mais próxima e logo mergulhava a agulha cantando na cadência dos pontos

obedientes. Fio após fio esqueceu-se da irmã. Havia linha, o bordado enriquecia, e Gloxínia trabalhava feliz no passar dos anos.

Chegou o dia do último ponto. Gloxínia acabou uma pérola, arrematou um espinho, e percebeu num sorriso que nada mais havia para bordar: a primavera desabrochava no manto e a seda desaparecia debaixo das ramagens.

Guardada a agulha, Gloxínia levantou-se. Usaria o manto, surprenderia enfim a corte. Prendeu as fitas largas no pescoço, ajeitou a cauda e virou-se para a porta.

Mas onde estava a porta?

Ao redor de Gloxínia, as teias de Nemésia. Teia encostada em outra teia, que Gloxínia rasgava sem chegar a lugar algum, somente a outras e mais teias.

Onde estava a corte?

Ao redor da corte, ao redor das salas, ao redor do castelo e dos jardins, lá fora havia e tecia a paciente Nemésia, esquecida da corte, esquecida da irmã para sempre prisioneira do seu casulo de prata.

**E**ra linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar?

Sozinha no palácio chorava e chorava. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.

De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adianta a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia.

Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava surpresa para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom-dia. A outra deu bom-dia sorrindo.

— Engraçado — pensou uma —, a outra é canhota.

E tiraram as duas.

Riram muito depois. Felizes juntas, felizes iguais. A brincadeira de uma era a graça da outra. O salto de uma era o pulo da outra. E quando uma estava cansada, a outra dormia.

O rei, encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, que entregou à filha numa cesta. Bichos, bonecas, casinhas, e uma bola de ouro. A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro brinquedo que escolheram.

Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama, atiraram para o alto. Mas quando a princesa resolveu jogá-la nas mãos da amiga, a bola estilhaçou jogo e amizade.

Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão.

A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei. Abaixou a cabeça para chorar. A lágrima inchou, já ia cair, quando a princesa viu o rosto que tanto amava. Não um só rosto de amiga, mas tantos rostos de tantas amigas. Não na lágrima que logo caiu, mas nos cacos todos que cobriam o chão.

– Engraçado, são canhotas – pensou. E riram.

Riram por algum tempo depois. Era diferente brincar com tantas amigas. Agora podia escolher. Um dia escolheu uma, e logo se cansou. No dia seguinte preferiu outra, e esqueceu dela em seguida. Depois outra e mais outra, até achar que todas eram poucas. Então pegou uma, jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro. Não achou mais graça nas quatro, quebrou com martelo e fez oito. Irritou-se com as oito, partiu com uma pedra e fez doze.

Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito.

Menores, cada vez menores.

Tão menores que não cabiam mais em si, pedaços de amigas com as quais não se podia brincar. Um olho, um sorriso, um lado de nariz. Depois, nem isso, pó brilhante de amigas espalhado pelo chão.

Sozinha outra vez a filha do rei.

Chorava? Nem sei.

Não queria saber das bonecas, não queria saber dos brinquedos.

Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza.

Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.

No reflexo da água a amiga esperava por ela.

Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas, aquelas que tinha tido e as novas que encontraria. Soprou na água. A amiga encrespou-se mas continuou sendo uma. Atirou-lhe uma pedra. A amiga abriu-se em círculos, mas continuou sendo uma.

Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos, estilhando o espelho em tantos cacos, tantas amigas que foram afundando com ela, sumindo nas pequenas ondas com que o lago arremava sua superfície.

## SETE ANOS E MAIS SETE

**E**ra uma vez um rei que tinha uma filha. Não tinha duas, tinha uma, e como só tinha essa gostava dela mais do que de qualquer outra.

A princesa também gostava muito do pai, mais do que de qualquer outro, até o dia em que chegou o príncipe. Ai ela gostou do príncipe mais do que de qualquer outro.

O pai, que não tinha outra para gostar, achou logo que o príncipe não servia. Mandou investigar e descobriu que o rapaz não tinha acabado os estudos, não tinha posição, e o reino dele era pobre. Era bonzinho, disseram, mas enfim, não era nenhum marido ideal para uma filha de quem o pai gosta mais do que de qualquer outra.

O rei então chamou a fada, madrinha da princesa. Pensaram, pensaram, e chegaram à conclusão de que o jeito melhor era botar a moça para dormir. Quem sabe, no sono sonhava com outro e se esquecia dele.

Dito e feito, deram uma bebida mágica para a jovem, que adormeceu na hora sem nem dizer boa-noite.

Deitaram a moça numa cama enorme, num quarto enorme, dentro de outro quarto enorme, aonde se chegava por um corredor enorme. Sete portas enormes escondiam a entrada pequena do enorme corredor. Cavaram sete fossos ao redor do castelo. Plantaram sete trepadeiras nos sete cantos do castelo. E puseram sete guardas.

O príncipe, ao saber que sua bela dormia por obra de magia, e que pensavam assim afastá-la dele, não teve dúvidas. Mandou construir um castelo com sete fossos e sete plantas. Deitou-se numa cama enorme, num quarto enorme, aonde se chegava por um corredor enorme disfarçado por sete enormes portas e começou a dormir.

Sete anos se passaram e mais sete. As plantas cresceram ao redor. Os guardas desapareceram debaixo das plantas. As aranhas teceram cortinados

de prata ao redor das camas, nas salas enormes, nos enormes corredores. E os príncipes dormiram nos seus casulos.

Mas a princesa não sonhou com ninguém a não ser com o príncipe. De manhã sonhava que o via debaixo da sua janela tocando alarde. De tarde sonhava que sentavam na varanda e que ele brincava com o falcão e com os cães enquanto ela bordava no bastidor. E de noite sonhava que a Lua ia alta e que as aranhas teciam sobre o seu sono.

E o príncipe não sonhou com ninguém a não ser com a princesa. De manhã sonhava que via seus cabelos na janela, e que tocava alarde para ela. De tarde sonhava que sentavam na varanda, e que ela bordava enquanto ele brincava com os cães e com o falcão. E de noite sonhava que a Lua ia alta e que as aranhas teciam.

Até o dia em que ambos sonharam que era chegada a hora de casar, e sonharam com um casamento cheio de festa e de música e de danças. E sonharam que tiveram muitos filhos e que foram muito felizes para o resto da vida.

**U**m dia o rei ficou surdo. Não como uma porta, mas como uma janela de dois batentes. Ouvia tudo do lado esquerdo, do direito não ouvia nada.

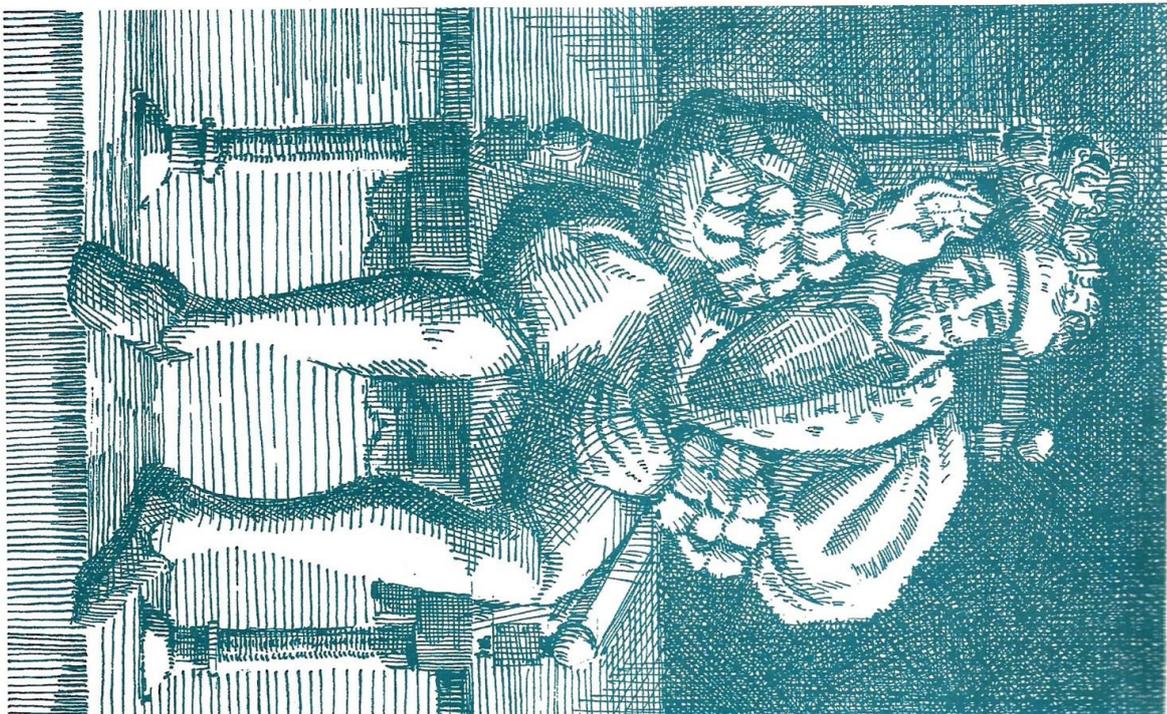
A situação era incômoda. Só atendia aos Ministros que sentavam de um lado do trono. Aos outros, nem respondia. E até mesmo de manhã, se o galo cantasse do lado errado, Sua Majestade não acordava e passava o dia inteiro dormindo.

Foi quando mandou chamar o gnomo da floresta, e o gnomo, obediente, apareceu na corte. Veio voando com suas asinhas, tão pequeno que, embora todos estivessem avisados da sua chegada, quase o confundiram com um inseto qualquer.

Chegou e logo se entendeu com o rei, estabelecendo um trato. Ficaria morando no ouvido direito e repetiria para dentro, bem alto, tudo o que ouvisse lá fora. Tendo asas, e desejando, poderia aproveitar seu parentesco com as abelhas para fabricar, no ouvido real, alguma cera e um pouco de mel.

O trato funcionou às mil maravilhas. Tudo o que o gnomo ouvia, repetia em voz bem alta nas cavernas da orelha, e o eco e a voz do gnomo chegavam até o rei, que passou a entender como antigamente, de lado a lado.

Correu o tempo. Rei e gnomo, assim tão vizinhos, foram ficando cada dia mais íntimos. Já um sabia tudo do outro, e era com prazer que o gnomo gritava, e era com prazer que o rei ouvia o zumbidinho das asas atarefadas no fabrico da cera e do mel. Uma certa doçura começou a espalhar-se do ouvido real para a cabeça, e o rei foi ficando aos poucos mais bondoso. Um certo carinho foi se espalhando da caverna real para o gnomo, e ele foi ficando aos poucos mais bondoso.



Foi essa a causa da primeira mentira.

O Primeiro-ministro deu uma má notícia no ouvido esquerdo, e o gnomo, não querendo entristecer o rei, transmitiu uma boa notícia no ouvido direito.

Foi essa a primeira vez que o rei ouviu duas notícias ao mesmo tempo. Foi essa a primeira vez que o rei escolheu a notícia melhor.

Houve outras depois.

Sempre que alguma coisa ruim era dita ao rei, o gnomo a transformava em alguma coisa boa. E sempre que o rei ouvia duas notícias escolhia a melhor delas.

Aos poucos o rei foi deixando de prestar atenção naquilo que lhe chegava do lado esquerdo. E até mesmo de manhã, se o galo cantasse desse lado e o gnomo não repetisse o canto do galo, Sua Majestade esquecia-se de ouvir e continuava dormindo tranquilo até ser despertado pelo chamado do amigo.

De um lado o mel escorria. Do outro chegavam as preocupações, as tristezas, e todos os ventos maus pareciam soprar à esquerda da sua cabeça.

Mas o rei tinha provado o mel e a doçura era agora mais importante do que qualquer notícia. Entregou o trono e a coroa para o Primeiro-ministro. Depois chamou o gnomo para junto da boca e murmurou-lhe baixinho a ordem.

Obediente, o gnomo voou para o lado esquerdo e, aproveitando seu parentesco com as abelhas, fabricou algum mel, e abundante cera, com que tapou para sempre o ouvido do rei.