UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO RESENHA DE FILME NO CONTEXTO DO CAMPO

Maringá
2019

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO RESENHA DE FILME NO CONTEXTO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras — Profletras — da Universidade Estadual de Maringá como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Profª Drª Cláudia Valéria Doná Hila

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Zacarias, Vinicius da Silva
Z13p Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo / Vinicius da Silva Zacarias. – Maringá, 2019.
271 f. : il., figs., tabs., grafs., quadros.

Orientador (a): Prof.a Dr.a Cláudia Valéria Doná Hila.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, 2019.

1. Gênero discursivo. 2. Resenha de filme. 3. PDG. I. Hila, Claúdia Valéria Doná, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras. III. Título.

CDD 21.ed. 400

MAS-CRB 9/1094

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO RESENHA DE FILME NO CONTEXTO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Estadual de Maringá como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profª Drª Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profª Drª. Ângela Francine Fuza
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Maringá, 01 de março de 2019.

Dedico este trabalho

Aos meus pais Vanderluiza e Reginaldo pelo apoio e incentivo aos estudos.

À minha irmã Gleicy Kelly, por também fazer parte de minha trajetória de vida.

À minha noiva Samara pelo apoio incondicional e compreensão das longas horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com a oportunidade de realizar o mestrado, um grande sonho que sempre lhe apresentava em minhas orações, e que me deu forças para seguir em frente, mesmo entre dificuldades.

A meus pais, Vanderluiza e Reginaldo, e também à minha irmã, Gleicy, que sempre me incentivaram a prosseguir os estudos.

À minha noiva Samara, por me acompanhar nessa trajetória, desde o momento da matrícula, até as inúmeras viagens a Maringá e as participações em eventos científicos. Agradeço, também, pela compreensão das longas horas dedicadas aos estudos para poder concretizar esse tão esperado sonho.

À amiga Marina, por ter sido a primeira pessoa a me falar sobre a existência do Profletras e pelo incentivo dado durante a realização do curso.

À minha orientadora, Profª Drª Cláudia Valéria Doná Hila, pelas preciosas contribuições ao trabalho, pelas inúmeras revisões e sugestões de melhorias, pela humanidade com que trata seus orientandos e por ter se tornado uma grande amiga e exemplo de profissional a ser seguido.

A toda a equipe da escola onde leciono, em especial à Profª Evanilda Dino, grande incentivadora de meu trabalho, desde os primeiros momentos, e à Profª Coordenadora Silvia Cristina pelos ajustes no horário para que eu pudesse me ausentar da unidade escolar a fim de realizar as disciplinas.

Aos alunos da turma na qual o projeto referente a essa dissertação foi aplicado, pela colaboração e empenho na realização das atividades propostas, também pelas sugestões e apreciações em relação ao trabalho desenvolvido.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profª Drª Cláudia Valéria Doná Hila, Profª Drª Lilian Cristina Buzato Ritter e Profª Drª Ângela Francine Fuza, pela imensa contribuição e ricas sugestões, que deixaram o trabalho mais completo.

Aos professores do Profletras, pelas aulas encantadoras a nós ministradas, aulas essas que aguçaram nosso senso crítico, tornando-nos melhores profissionais.

Aos colegas da turma 04 do Profletras – UEM, pelo companheirismo e pelo apoio durante a caminhada.

- Anselmo, por que tanto desânimo em aprender a ler e a escrever? Você precisa disso para sua vida! Seus pais não estarão ao seu lado, sustentando você a vida inteira. Como você fará para conseguir um bom emprego e se sustentar sozinho? Sem ler e escrever não será possível nem conseguir uma CNH!

- Eu não preciso aprender, professor! Vou trabalhar na roça, cortando cana, como meu pai.

- Mas, Anselmo, as máquinas estão substituindo os homens nesse trabalho. E quando não tiver mais cana para você colher, como é que vai fazer?

- Eu vou para a rua, oras, pedir esmola.

- E você vai gostar de viver assim? E se as pessoas não te derem dinheiro?

-Aí, eu me mato! Pronto!

(Diálogo de Anselmo [13 anos] comigo no início do ano letivo.)

ZACARIAS, Vinicius da Silva. *Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo.* 2019. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, de natureza qualitativa e interpretativista, consiste em uma pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005, THIOLENT; COLETTE, 2014), cujo objetivo principal é discutir e examinar o desenvolvimento dos alunos de uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola rural como leitores e produtores do gênero resenha de filme. A base teórica do trabalho encontra-se no Interacionismo Sóciodiscursivo, em sua versão didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e na Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997; BRAIT, 2006; VOLÓCHINOV, 2017). Adotamos a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; GERALDI, 1997; SERCUNDES, 1997; PERFEITO, 2010; MENEGASSI, 2010, 2016), que compreende a atividade de escrita como processual, caracterizada pela interação e parceria entre professor e aluno no ato da produção de textos. Em relação ao gênero resenha de filme, apoiamo-nos teoricamente nos estudos realizados por Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015), bem como Lima e Lima (2016). Quanto à metodologia de ensino utilizada para a consecução da proposta de intervenção, foi eleito o Projeto Didático de Gênero (PDG) (GUIMARÃES, KERSH, 2012, 2014), pelo fato de a abordagem metodológica em questão oferecer a possibilidade de trabalho com uma temática aliada a um ou mais gêneros discursivos. Assim, nosso PDG envolveu a temática da Superação, identificada como necessária aos alunos por meio de conversas com os jovens estudantes e da própria convivência do professor-pesquisador com a turma. O *corpus* analítico é composto por vinte e três produções escritas (doze produções iniciais e onze produções finais) do gênero resenha de filme, realizadas por alunos de nono ano de uma escola rural no interior do Estado de São Paulo. Como objetivos específicos, tivemos: (a) diagnosticar a existência de dificuldades significativas quanto ao gênero resenha de filme na produção escrita dos alunos; (b) discutir as principais atividades do PDG que contribuem para os alunos compreenderem as características do gênero discursivo resenha de filme e (c) discutir os resultados da produção escrita final do PDG, comparativamente, com a produção escrita de diagnóstico. Os resultados evidenciaram uma evolução dos discentes no que tange ao domínio das características linguísticas e discursivas do gênero resenha de filme depois de aplicadas as atividades do PDG. Portanto, as oficinas planejadas e desenvolvidas juntamente aos estudantes contribuíram para que se tornassem não apenas melhores leitores do gênero proposto para estudo, mas também para que conseguissem produzir resenhas de filme adequadas às características inerentes ao gênero.

Palavras - chave: Gênero Discursivo. Resenha de filme. PDG.

ZACARIAS, Vinicius da Silva. *Genre didactic project about film review in the rural context.* 2019. 271p. Dissertation (Professional Masters in Languages - Profletras) - State University of Maringá, Maringá, 2019.

ABSTRACT

This research, inserted in the scope of Applied Linguistics, of a qualitative and interpretative nature, consists of an action research (ENGEL, 2000, TRIPP, 2005, THIOLENT; COLETTE, 2014), which main objective is to discuss and examine the development of the students of a class of ninth grade elementary school from a rural school as readers and producers of the film review genre. The theoretical basis of the work is found in Socio-Discursive Interactionism in its didactic version (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and in the Dialogical Discourse Analysis (BAKHTIN, 1997; BRAIT, 2006; VOLOCHINOV, 2017). We use the concept of writing as a work (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1991, GERALDI, 1997, SERCUNDES, 1997, PERFEITO, 2010, MENEGASSI, 2010, 2016), which comprises writing as a process, characterized by interaction between teacher and student in the act of producing texts. In relation to the film review genre, we were theoretically supported by the studies conducted by Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015), as well as Lima and Lima (2016). Regarding the teaching methodology used in our intervention proposal, the Genre Didactic Project (PDG) (GUIMARÃES, KERSH, 2012, 2014) was elected, due to the fact that the methodological approach in question offers the possibility of working with a thematic issue allied to one or more discursive genres. Thus, our PDG involved the subject of Overcoming, identified as necessary to the students through conversations and the very coexistence of the teacher-researcher with the class. The analytical *corpus* is composed of twenty-three written productions (twelve initial productions and eleven final productions) of the film review genre, performed by ninth grade students of a rural school in the interior of the State of São Paulo. We had as specific objectives: (a) to diagnose the existence of significant difficulties regarding the genre film review in students' written production; (b) to discuss the main activities of the PDG that contribute to the students' understanding of the characteristics of the discursive genre film review and (c) to discuss the results of the final written production of the PDG, comparatively, with the diagnostic written production. The results evidenced an evolution of the students regarding the domain of the linguistic and discursive characteristics of the film review genre after the PDG activities were applied. Therefore, the workshops planned and developed with the students contributed to make them not only better readers of the genre proposed for study, but also to help them produce movie reviews appropriate to the characteristics inherent to the genre.

Keywords: Discursive Genre. Movie review. PDG.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura prototípica da resenha de filme. 67
Figura 2 – Esquema de desenvolvimento de um PDG. 73
Figura 3 – Ciclo básico da pesquisa-ação..... 85
Figura 4 – Atividade-base para a PI 98
Figura 5 – Comando da PI..... 100
Figura 6 – Versão digitada da PF 188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos governamentais para a educação no campo e seus objetivos gerais. 35
Quadro 2 – Características da escrita como trabalho. 51
Quadro 3 – Condições de produção com base em Bakthin. 56
Quadro 4 – Vozes secundárias que perpassam a resenha de filme. 65
Quadro 5 – Resumo do modelo didático do gênero textual resenha de filme. 69
Quadro 6 – Etapas de um PDG 73
Quadro 7 – Etapas do PDG desenvolvido na presente pesquisa. 75
Quadro 8 – Cronograma de realização das atividades. 96
Quadro 9 – Produção inicial 7 (P7). 103
Quadro 10 – Produção inicial 2 (P2) 105
Quadro 11 – Produção inicial 3 (P3). 109
Quadro 12 – Produção inicial 5 (P5). 110
Quadro 13 – Produção inicial 9 (P9) 113
Quadro 14 – Produção inicial 11 (P11) 115
Quadro 15 – Produção inicial 6 (P 6) 119
Quadro 16 – Produção inicial 8 (P8) 121
Quadro 17 – Principais lacunas evidenciadas pelas análises 123
Quadro 18 – Análise da produção escrita 7 (P7) — PI x PF 176
Quadro 19 – Análise da produção escrita 2 (P2) — PI x PF 178
Quadro 20 – Análise da produção escrita 3 (P3) — PI x PF 182
Quadro 21 – Análise da produção escrita 5 (P5) – PI x PF 184
Quadro 22 – Análise da produção escrita 9 (P9) — PI x PF 190
Quadro 23 – Análise da produção escrita 11 (P11) — PI x PF 192
Quadro 24 – Análise da produção escrita 6 (P6) — PI x PF 196
Quadro 25 – Análise da produção escrita 8 (P8) — PI x PF 199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices IDESP da escola onde a pesquisa foi realizada 94
Tabela 2 – Análise do contexto de produção — PI 101
Tabela 3 – Análise do conteúdo temático — PI 107
Tabela 4 – Análise da estrutura composicional — PI 111
Tabela 5 – Análise do estilo — PI 116
Tabela 6 – Análise do contexto de produção — PF 175
Tabela 7 – Análise do conteúdo temático — PF 180
Tabela 8 – Análise da estrutura composicional — PF 187
Tabela 9 – Análise do estilo — PF 194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise do contexto de produção — PI. 102
Gráfico 2 – Análise do conteúdo temático — PI. 108
Gráfico 3 – Análise da estrutura composicional — PI. 112
Gráfico 4 – Análise do estilo — PI. 118
Gráfico 5 – Análise comparativa do contexto de produção — PI x PF 175
Gráfico 6 – Análise comparativa do conteúdo temático — PI x PF 181
Gráfico 7 – Análise comparativa da estrutura composicional — PI x PF 189
Gráfico 8 – Análise comparativa do estilo — PI x PF 195

LISTA DE SIGLAS

A	Aluno
ADD	Análise Dialógica do Discurso
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCP	Centro de Cultura Popular
CD	Compact Disc
CEB	Conselho da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Idep	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISD	Interacionismo Sóciodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra
P	Produção
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PF	Produção Final

PI	Produção Inicial
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SD	Sequência Didática
SEE-SP	Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo
TV	Televsião
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USB	Universal Serial Bus
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO 28
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS 28
1.2 PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO 36
1.3 OS PARADIGMAS EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO. 41
CAPÍTULO 2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA 44
2.1 A ESCRITA COMO TRABALHO 44
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA. 52
2.3 O GÊNERO RESENHA DE FILME 59
2.3.1 Análise sócio histórica 59
2.3.2 Definições 63
2.3.3 Contexto de produção 64
2.3.4 Conteúdo temático 66
2.3.5 Estrutura composicional 66
2.3.6 Marcas de estilo 68
2.4 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO 70
2.4.1 Origem, definição e características de um PDG 70
2.4.2 passos e etapas de um PDG 72
CAPÍTULO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO 80
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA 80
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA 90
3.2.1 a escola 90
3.2.2 Os alunos 95
3.3 FASES E CONCEITOS ANALÍTICOS 96
3.4 GERAÇÃO DE DADOS 98
3.4.1 A produção inicial (PI) 98
3.4.2 Análise do contexto de produção 101
3.4.3 Análise do conteúdo temático 106
3.4.4 Análise da estrutura composicional 111
3.4.5 Análise do estilo 116
CAPÍTULO 4 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO: RESENHA DE FILME 124

4.1 OFICINA 1 — SUPERANDO DESAFIOS... 124
4.1.1 Conteúdo da oficina 1 — Superando desafios... 125
4.2 OFICINA 2 — RECONHECIMENTO DO GÊNERO 132
4.2.1 Conteúdo da oficina 2 — Reconhecendo o gênero 132
4.3 OFICINA 3 – ENTENDENDO A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DE UMA RESENHA 138
4.3.1 Conteúdo da oficina 3 — Entendendo a estrutura composicional de uma resenha 139
4.4 OFICINA 4 – APENAS UMA QUESTÃO DE ESTILO... 149
4.4.1 Conteúdo da oficina 4 — Apenas uma questão de estilo... 151
4.5 OFICINA 5 – PRODUZINDO UMA RESENHA 164
4.5.1 Conteúdo da oficina 5 — Produzindo uma resenha 168
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS 174
5.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO 174
5.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICO 180
5.3 ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL 186
5.4 ANÁLISE DO ESTILO 194
CONSIDERAÇÕES FINAIS 203
APÊNDICES 217
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE À DIRETORA DA ESCOLA 218
APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS PAIS DOS ALUNOS 220
APÊNDICE C — CARTAZ COM LISTA DE CONSTATAÇÕES SOBRE O GÊNERO RESENHA DE FILME 222
ANEXOS 223
ANEXO A — ATIVIDADES DAS OFICINAS RESOLVIDAS PELOS ALUNOS 224
ANEXO B — FOTOS DAS OFICINAS MINISTRADAS 261
ANEXO C— APRECIAÇÃO DO FILME “MÃOS TALENTOSAS: A HISTÓRIA DE BEN CARSON”. 265
ANEXO D — MURAL PARA EXIBIÇÃO DOS TEXTOS AO PÚBLICO 266
ANEXO E — COLETÂNEA DE TEXTO DA TURMA ENTREGUE AOS ALUNOS 270

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza qualitativa, inserido na área da Linguística Aplicada, no campo do ensino e aprendizagem de línguas, desenvolve-se pela metodologia da pesquisa - ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005, THIOLENT; COLETTE, 2014) e apresenta como foco investigativo a produção textual do gênero resenha de filme. Utiliza como aporte metodológico para a proposta de intervenção o Projeto Didático de Gênero (doravante PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014), envolvendo a temática da Superação, desenvolvido em uma turma de nono ano do ensino fundamental, de uma escola rural, situada no interior do Estado de São Paulo.

Enquanto professor, temos atuado na área do ensino de línguas há alguns anos, sendo a maior parte deles dedicados ao ensino de língua estrangeira. Nosso relacionamento mais intenso com o ensino de língua materna se deu a partir de 2012, quando atuamos junto a uma cooperativa de ensino localizada no município de Terra Rica – PR, ministrando aulas de Língua Portuguesa e produção textual, vindo a consolidar-se com nosso ingresso na rede estadual paulista de educação como professor de Língua Portuguesa.

Durante nossa jornada, muito nos inquietava a insegurança que tínhamos ao desenvolver especialmente as atividades de produção escrita. Por vezes, devido a lacunas em nossa formação, já que não tivemos acesso suficiente a conhecimentos teóricos acerca do assunto durante a graduação, ministrávamos nossas aulas movidos pelas experiências vivenciadas quando éramos alunos, reproduzindo formas de ensino que não conduziam os discentes à reflexão sobre o processo de escrita.

Fosse por falta de conhecimento teórico ou mesmo devido à menor ênfase dada à discussão sobre os gêneros discursivos no ensino de língua materna, quando comparado ao contexto atual, atuávamos, naquele momento, sem dar a devida importância às características dos gêneros discursivos, realizando explicações muito superficiais sobre elas, frequentemente relacionadas à estrutura composicional, desconsiderando os aspectos extralinguísticos que exercem influência sobre a materialização do texto. Além disso, também não costumávamos realizar atividades prévias que visassem a subsidiar o aluno com discussões relativas ao conteúdo temático do gênero a fim de que pudessem ter “o que dizer” ao produzir. Quando eram realizadas, tais atividades sofriam forte influência do nosso ponto de vista, de modo que as produções resultantes acabavam sendo mais reproduções da opinião do docente do que a manifestação de um projeto de dizer próprio do aluno.

Em nossa atuação, também não havia uma grande preocupação com a circulação dos textos produzidos para além do ambiente da sala de aula, estes ficavam, na maioria dos casos, restritos a aluno e professor, o que tornava todo o processo de produção mecânico e sem sentido para os estudantes.

Portanto, os resultados dessas práticas se mostravam ineficazes, gerando em nós uma sensação de frustração ao receber os textos produzidos com diversos problemas. Várias tentativas eram feitas a fim de melhorá-los, desde a correção ortográfica, que tinha prioridade em nossa forma de conceber o processo de ensino da produção escrita, passando pelo uso de grade de correção, revisão coletiva, revisão em pares, bilhetes interativos e conversa individual com cada aluno sobre os pontos positivos e negativos de seu texto. Todavia, essas tentativas acabavam por não surtir o efeito desejado e os alunos continuavam desmotivados com a escrita.

A participação em cursos de formação oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), aliada à formação continuada oferecida pela Diretoria de Ensino e pela própria escola nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) representou o primeiro passo rumo a uma mudança de paradigma em nossa atuação. Sentíamos, no entanto, que apenas a formação oferecida não era suficiente para que pudéssemos ter um conhecimento teórico aprofundado sobre nosso fazer docente no que se refere ao ensino de produção escrita.

Surgiu, então, o grande interesse pela busca do conhecimento necessário para subsidiar nossa prática através de um curso de mestrado. Nossa extensa carga horária em sala de aula, porém, impedia-nos de ausentar-nos de nossa unidade escolar por mais que um dia durante a semana, algo geralmente exigido pelos mestrados acadêmicos. Foi nesse contexto que, ao comentar com colegas sobre nosso interesse pela pós-graduação *strictu sensu*, descobrimos o Mestrado Profissional em Letras — Profletras, programa que nos oferecia a possibilidade de aprofundar nossos estudos enquanto trabalhávamos, conciliando o conhecimento teórico e a prática de sala de aula.

Como o que mais nos inquietava em nosso contexto era o ensino da produção escrita, assim como o evidente desânimo dos discentes em relação aos estudos e diante das dificuldades da vida,fato constatado por meio de diversas conversas e pela convivência deste docente com os estudantes, optamos por adotar esses pontos como focos para condução de nossa pesquisa, na certeza de poder contribuir não apenas com nossa formação profissional, mas também com a de outros colegas que compartilham das mesmas inquietações que nós. O eixo temático “Superação”, portanto, nasceu exatamente do convívio com a turma que, desde

o início do ano letivo, apresentava uma prostração diante da vida e uma crença na fatalidade de que não foi destinada a vencer os desafios da rotina dura do campo.

Ainda podemos mencionar, como desafio ao ensino da produção textual escrita no contexto do campo, baseando-nos em nossa experiência de atuação junto a esse alunado, a insegurança emocional característica dos estudantes dessas regiões, o que acreditamos ser herança do forte estigma social que sofreram historicamente. Isso se reflete em um grande medo de errar, de ser mal visto ao escrever ou dizer algo que não se encaixe na norma-padrão, causando certo bloqueio para a escrita em alguns discentes.

Acreditamos que as atitudes do professor, diante dessa situação, são extremamente importantes, no sentido de que o docente possa assumir uma postura de respeito para com o modo de ser da comunidade, ponderando, assim, sua maneira de comentar e corrigir as produções escritas dos alunos, de forma a não reforçar esse sentimento de inferioridade. Agindo dessa forma, espera-se que, gradativamente, os estudantes sejam capazes de assumir a posição de sujeitos de seu dizer, afirmando-se e reconhecendo sua importância para a construção de nossa sociedade.

Quanto à escolha da prática da produção textual escrita, pesquisas atestam que dentre os vários fatores que contribuem para as dificuldades existentes quanto à escrita no contexto do campo, encontram-se: (a) a falta de um projeto de dizer que devolva a palavra ao aluno; (b) a pouca clareza quanto à organização das ideias; (d) os materiais didáticos que não correspondem à realidade dos alunos; (d) o domínio insuficiente das convenções da norma-padrão; (e) e, também, lacunas no conhecimento teórico do professor (PETRONILO, 2007; SOUZA, 2012). Dessa forma, o que observamos nas salas de aula é uma mera repetição daquilo que se encontra nos manuais didáticos, sem que haja um estudo mais aprofundado especialmente dos gêneros discursivos, a fim de elencar suas propriedades e selecionar, dentre elas, as que são mais viáveis de serem trabalhadas a depender de cada ano/série/turma.

Sobre essa realidade, Sercundes (1997) comenta que "O *tempo* que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o *ato de escrever* é o tempo de 'virar uma página'" (p.79, grifos da autora). Junte-se a isso a existência, nesses manuais, de propostas de redação que em nada dialogam com a realidade e com as práticas sociais que circundam o aprendiz, tornando-se enfadonhas e desmotivantes, não garantindo uma adesão verdadeira à atividade, sendo realizadas, pelo aluno, apenas como meio de receber nota para ser aprovado na disciplina.

Especificamente, em função deste cenário, quando tratamos da educação no campo, é necessário levar em conta uma série de fatores que colocam os alunos desse contexto em

desvantagem em relação aos das áreas urbanas, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (BRASIL, 2003).

Ao pensarmos no trabalho com produção escrita relacionada à educação no campo, temos um contexto ainda mais desafiador, pois, além dos problemas já mencionados, geralmente, a cultura letrada canônica se faz menos presente nesses locais que nas áreas urbanas, de forma que o aluno dessas áreas recebe um menor incentivo à leitura em seu contexto familiar, o que trará dificuldades na formação de sua competência escritora, à medida que seu acesso aos enunciados anteriores (BAKHTIN, 1997) se compromete.

De alguma forma, isso também provoca certo descaso do estudante para com o desenvolvimento de habilidades de escrita mais avançadas, já que não vê uma aplicação prática e imediata de estilos mais formais de fala ou escrita em seu cotidiano, o que, paulatinamente, tem se modificado com o maior acesso dessa clientela a tipos de conteúdo que se diferenciam de sua realidade por meio dos recursos tecnológicos de comunicação, como a internet.

A importância da escola para atenuar esse fator no campo é primordial, pois no contexto educacional da instituição na qual atuamos ainda há predominância do modelo de letramento autônomo (STREET, 1984), ou seja, focado apenas nas habilidades individuais do sujeito e não em sua efetiva participação em práticas sociais. Faz-se necessário, portanto, que a escola chame para si a responsabilidade não apenas de expor os alunos aos diversos gêneros discursivos em circulação, ensinando-os a agir no mundo por meio deles, mas também de promover o diálogo entre os *letramentos dominantes/institucionalizados* e os *vernaculares/locais* (HAMILTON, 2002), não imbuídos da intenção de pregar a supremacia dos letramentos institucionalizados, mas como forma de estabelecer pontes entre as diversas formas de letramento com as quais alunos convivem em seu cotidiano e aqueles característicos da esfera escolar, contribuindo para que se tornem sujeitos críticos e flexíveis, o que representa uma caminhada rumo ao parâmetro proposto pelo modelo de letramento ideológico de Street (1984).

Rojo (2009) corrobora o que discutirmos ao afirmar que:

> Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 115).

A escolha, portanto, do gênero resenha de filme pautou-se, assim, inicialmente por ser um gênero possível de se estabelecer o multiletramento do aluno do campo e, também, por estar presente na grade curricular da série, podendo ser ressignificado com a nossa formação em um mestrado profissional.

No que tange ao estado da arte, realizamos buscas no banco de dissertações e teses da Capes, em seu portal de periódicos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como em sites de unidades do Profletras de todas as regiões do Brasil. Constatamos que as pesquisas envolvendo a produção escrita no contexto do campo ainda são incipientes, assim como aquelas que se dedicam a estudar o ensino específico do gênero discursivo resenha de filme nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Desse cenário, decorre nossa primeira justificativa: as poucas pesquisas sobre a produção textual escrita no contexto do campo.

Com relação à produção escrita no meio rural, destacamos os trabalhos de Souza (2009) e Mendes (2015).

Souza (2009) trabalhou com uma comunidade rural situada ao norte de Minas Gerais. O objetivo de sua investigação consistia em caracterizar a relação com a linguagem escrita de alguns habitantes daquela comunidade, que possuíam fortes ligações com a linguagem verbal oral. Os participantes consistiam em benzedores e rezadeiras que, com pouco estudo, baseavam suas ações na memorização de rezas. Os resultados do estudo demonstram o papel crucial da Igreja Católica como uma das maiores responsáveis por propagar materiais escritos, assim como as próprias práticas de ler e escrever pela comunidade.

A autora ainda ressalta o conflito de alguns dos participantes em sua relação com a leitura e a escrita. Enquanto alguns têm delas uma visão positiva e buscam seu aprendizado, outros as ignoram e, por vezes, ironizam-nas, afirmando que são práticas limitadoras. Essas conclusões podem ser relacionadas à comunidade em que atuamos, onde é possível encontrar um discurso positivo sobre a leitura, escrita e os estudos na fala de alguns pais, porém, não raro, o que se pode constatar é a ausência de um incentivo maior aos estudos no âmbito familiar, assim como de uma participação e acompanhamento efetivo da vida escolar das crianças, revelando uma grande incoerência entre fala e atitudes.

Ainda no âmbito dos estudos da produção escrita em escolas do campo, Mendes (2015), em sua tese de doutorado, movida pelo desejo de desconstruir a visão preconceituosa de algumas pessoas com relação aos conhecimentos de moradores de uma comunidade rural específica de sua região, buscou investigar os eventos de letramento vivenciados por dez crianças com idade entre oito e dez anos, moradoras daquela comunidade, situada ao norte de

Minas Gerais. Seu objetivo era caracterizar os eventos de letramento por elas vivenciados não apenas dentro, mas também fora da escola, bem como a relação entre ambos. As conclusões apontam para os múltiplos letramentos existentes na comunidade, ocorrendo tanto na instituição de ensino escolar como fora de seus muros. Revelou-se também que há acesso e disponibilidade de material escrito aos moradores da comunidade, porém que, no contexto específico da escola, esse acesso se dá de maneira fortemente direcionada pela professora.

Também é válido discutir sobre a produção escrita do gênero resenha de filme no contexto educacional, caso das pesquisas desenvolvidas por Rodrigues (2010) e Santos (2015)

Em seus estudos de doutorado, Rodrigues (2010) realizou uma elaboração didática em uma turma de primeira série do ensino médio, de um colégio de classe média baixa, em Londrina- PR, envolvendo o gênero resenha sobre um curta-metragem intitulado *Ilha das Flores.* Seu objetivo era avaliar a apropriação dos alunos sobre o gênero eleito, tanto no papel de leitores como produtores proficientes, por meio de uma proposta de intervenção concebida pelo autor, mas aplicada à turma por duas estagiárias que cursavam o sexto semestre de Letras da UNOPAR. A análise dos resultados evidenciou que houve uma apropriação satisfatória do gênero resenha por partes dos discentes, que o apreenderam melhor tanto como leitores mais proficientes quanto como produtores com maior domínio do gênero. Ainda é apontado como ponto positivo o impacto das atividades sobre a professora regente da sala, que passou a se interessar em desenvolver práticas de ensino com gêneros discursivos em suas aulas, pois, apesar de já ter sido apresentada à teoria em cursos de formação, não baseava seu dia a dia no ensino por meio dos gêneros.

Acreditamos na importância de pesquisas como essa, pois apontam para a necessidade de um constante investimento na formação de nossos professores, além de comprovar a eficácia no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes através do ensino pautado nos gêneros discursivos, apresentando as amplas vantagens de se levar o gênero resenha de filme para a sala de aula, já que ele contribui para a formação do senso crítico dos discentes, como afirma o pesquisador: "É um gênero que permite, então, um comportamento mais crítico frente aos bens de consumo postos ao leitor pelo viés da avaliação, seção importante na construção da resenha." (RODRIGUES, 2010, p. 14). Salientamos, ainda, que esse senso crítico também pode ser reforçado ao trabalhar a resenha, por meio da escolha de um filme que permita travar discussões necessárias ao grupo ao qual o professor leciona.

Já com relação aos estudos de Santos (2015), encontramos neles várias semelhanças com o que desenvolvemos, já que a pesquisa tem como objetivo investigar o ensino da habilidade de argumentar por meio do gênero resenha de filme. Os participantes envolvidos

foram alunos de uma turma de nono ano de uma escola municipal de Campina Grande - PB. O trabalho de Santos (2015) difere do nosso, entre outros aspectos, principalmente, pelo fato de que a metodologia de ensino adotada naquele contexto foi a Sequência Didática (doravante SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).[1]

O *corpus* analítico que serviu de base para o estudo consistiu em vinte produções escritas (dez produções iniciais e dez produções finais) realizadas pelos estudantes antes e depois da aplicação da SD. Os resultados apontam para uma evolução do ato argumentativo depois de aplicada a SD, confirmada por meio da análise comparativa das produções iniciais e finais. A pesquisadora, portanto, confirma a possibilidade de ensino da argumentação no ensino fundamental por meio do gênero resenha de filme, alertando para o devido cuidado de que os gêneros sejam adaptados ao nível de conhecimento dos alunos, resgatando a ideia do ensino em espiral[2] proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A pesquisa de Santos (2015), devido às semelhanças guardadas com a nossa, nos serve de incentivo, na medida em que comprova a possibilidade de um trabalho bem sucedido com o gênero resenha de filme no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que nos instiga a transpor o foco apenas no gênero discursivo em si, adicionando ao trabalho uma temática: a Superação.

Diante desse contexto, apresentamos outras quatro justificativas para esta pesquisa, sendo a primeira de âmbito pessoal: buscar apoio teórico acerca do processo de produção textual escrita, no intuito de colaborar não apenas com o nosso aprimoramento da prática, mas também de poder instrumentalizar outros professores para que consigam fazer o mesmo.

A segunda deve-se ao fato de que o material didático utilizado pela escola onde atuamos, *Caderno do aluno* e *Caderno do professor*[3], trata-se de um material apostilado, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), desde 2008, reformulado no decorrer dos anos. A versão que utilizamos é a de 2014. No entanto, como todo material didático, apresenta-se lacunar por não ser capaz de contemplar os letramentos

[1] As Sequências Didáticas (SDs) são definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) como um "[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." Suas etapas são: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

[2] Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o mesmo gênero pode ser ensinado em diversas séries/anos do percurso escolar, porém em níveis de complexidade diversos, o que caracteriza o ensino em espiral.

[3] Segundo Cassiari (2011), o projeto *São Paulo Faz escola* se iniciou no ano de 2008, após análises dos resultados do SAEB e ENEM referentes ao ano anterior e com a constatação da aprendizagem insatisfatória dos alunos. A partir disso, foram propostas metas para a melhoria da educação paulista, entre elas, a distribuição de materiais impressos que estivessem em consonância com os objetivos da Proposta Curricular criada em 2008. Começou-se, então, a impressão e distribuição dos *Jornais do Aluno* e *Revista São Paulo Faz Escola*, com o objetivo de subsidiar o trabalho de alunos e professores em sala de aula. Mais adiante, tais materiais se transformaram no *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, utilizados atualmente pela rede.

vernaculares/locais (HAMILTON, 2002), na medida em que o contexto das escolas rurais possui especificidades que os cadernos de Língua Portuguesa não abordam, tais como reflexões sobre o modo de vida e subsistência no campo, sobre as relações de trabalho e produção que se estabelecem naquele local, bem como acerca da relação entre homem e terra, que se dá de forma mais próxima no campo que na cidade, necessitando, por isso, ser ressignificado, quer por meio de adaptações feitas pelos professores ao aplicar seu conteúdo em sala de aula, quer por meio de ações provenientes da SEE-SP, por meio de revisões e/ou modificações em sua abordagem a fim de melhor adequá-la aos alunos do campo.

A terceira justificativa — escolha do conteúdo temático que norteia as atividades — a Superação,como já reforçamos, deu-se devido à observação do professor-pesquisador da falta de interesse e motivação dos alunos pelos estudos e por superar suas dificuldades cotidianas.

A quarta justificativa diz respeito à escolha do gênero resenha de filme, o que se deve ao fato de que é um dos gêneros previstos no conteúdo programático do currículo; é pertencente, principalmente, à ordem do argumentar[4], necessária ao desenvolvimento crítico dessa faixa etária, mas também trabalha com operações características da ordem do expor, possibilitando, junto à argumentação, o desenvolvimento da capacidade de sumarização e de reflexão crítica. Ao assumir a perspectiva de um ensino voltado, também, para o multiletramento do aluno, esse gênero permite desenvolver tanto a leitura quanto a produção textual dos discentes.

Este trabalho parte, assim, da hipótese de que ensinar a produzir um gênero discursivo, em nosso caso, a resenha de filme, utilizando como instrumento o PDG, pode fazer com que os discentes compreendam as características desse gênero e realizem produções escritas que contemplem tais características, ao mesmo tempo em que reflitam sobre uma temática com vistas à mudança de atitude, promovendo uma formação que seja, concomitantemente, acadêmica e para a cidadania.

Estabelecemos, assim, algumas perguntas de pesquisa às quais guiam nossas ações:

(a) Quais são as dificuldades mais significativas apresentadas pelos alunos ao produzir o gênero resenha de filme?

(b) Quais atividades auxiliam os discentes a compreenderem as características do gênero resenha de filme?

[4]Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.120) ressaltam que "[...] os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis." Dessa forma, os teóricos propõem cinco agrupamentos tipológicos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

(c) Os alunos demonstram, em suas produções textuais, apropriar-se das características linguístico-discursivas do gênero resenha de filme, após a realização das atividades propostas no PDG?

Temos, portanto como objetivo geral dessa pesquisa:

-Discutir e examinar o desenvolvimento dos alunos de uma turma de nono ano de uma escola rural como leitores e produtores do gênero resenha de filme após a implementação de um PDG a respeito da temática Superação.

Os objetivos específicos são:

(a) diagnosticar a existência de dificuldades significativas quanto ao gênero resenha de filme na produção escrita dos alunos;

(b) discutir as principais atividades do PDG que contribuem para os alunos compreenderem as características do gênero discursivo resenha de filme.

(c) discutir os resultados da produção escrita final do PDG, comparativamente, com a produção escrita de diagnóstico.

A fim de organizar as ideias apresentadas de forma coerente, dividimos o presente texto em sete partes, das quais a primeira é a Introdução.

O primeiro capítulo — *A educação no campo* — trata de aspectos relacionados à educação no campo. Nele, buscamos traçar um panorama da educação no campo no Brasil, fazendo uma retomada histórica de como se deu o processo de consolidação dessa modalidade de ensino em nosso país. Apontamos, ainda, os principais desafios referentes à educação no campo, assim como a diferença entre os paradigmas educação rural e educação no campo.

No segundo capítulo — *O ensino de produção textual em Língua Portuguesa* — discorremos sobre o ensino de produção textual em língua portuguesa, trazendo referencial teórico acerca da escrita como trabalho, dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa, além de apresentarmos o Modelo Didático do gênero resenha de filme, por nós elaborado, para orientar o desenvolvimento desta pesquisa, bem como o conceito de PDG, suas origens, características e pontos que devem ser levados em consideração pelo professor para promover uma adaptação do que é proposto em função da série, prática social e necessidades especiais de seus alunos.

No terceiro capítulo —*O percurso metodológico* — apresentamos o percurso metodológico adotado, tratando da abordagem e do tipo de pesquisa realizada: a pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interpretativista. Além disso, apresentamos todo o contexto onde se realiza a investigação, caracterizando a escola e os alunos participantes. Descrevemos, ainda, as fases de realização de nosso PDG, as categorias analíticas utilizadas

para proceder à análise das produções de nossos alunos, bem como nosso processo de geração de dados, tratando mais especificamente da produção inicial, sobre a qual apresentamos nossa análise ao fim do capítulo.

O quarto capítulo — *Projeto didático de gênero: resenha de filme* — refere-se, especificamente, ao PDG sobre a resenha de filme. Nele, apresentamos cada uma das cinco oficinas elaboradas e aplicadas aos alunos, assim como os objetivos que pretendíamos alcançar com cada uma delas e carga horária necessária para que fossem aplicadas.

No quinto, e último, capítulo —*Análise dos resultados* — promovemos uma análise comparativa das produções iniciais e finais dos discentes em busca de evidências de desenvolvimento do grupo como leitores e produtores do gênero resenha de filme.

Nas *Considerações Finais*, ponderamos sobre o logro de nossos objetivos ao desenvolver a pesquisa, apontamos suas contribuições, bem como eventuais lacunas possíveis de serem preenchidas por estudos futuros.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, traçamos um panorama dos aspectos que caracterizam a educação do campo no Brasil.

Na primeira seção, fazemos uma retomada de fatos históricos marcantes, concernentes à educação do campo e que contribuíram, sobremaneira, para sua consolidação como uma modalidade de ensino, desde a época da colonização até os projetos governamentais mais recentes, cuja intenção é melhorar a qualidade da educação ofertada aos povos do campo.

A segunda seção deste capítulo destina-se à discussão e à análise dos principais problemas ainda enfrentados pela educação do campo, identificados por meio de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para concluir, tratamos da diferença existente entre os paradigmas da educação rural e educação do campo. Ressaltamos, também, a contribuição do segundo paradigma como forma de valorização e respeito pela cultura do campo.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS

No Brasil, a educação do campo é uma área que, apenas muito recentemente, ganhou políticas públicas que lhe favoreçam, sendo, por muitos anos, na história desse país, negligenciada e preterida em relação ao que se desenvolvia no espaço urbano. A fim de comprovar o que está posto, propomos uma breve retomada histórica das políticas educacionais voltadas às populações campesinas.

Nos primeiros anos de nossa história, ainda na condição de colônia de Portugal, não havia a menor intenção da elite em oferecer qualquer tipo de formação educacional aos que aqui viviam, especialmente àqueles que se dedicavam ao trabalho braçal. De acordo com Breitenbach (2011, p.117), essas pessoas, em sua maioria, escravos e índios, "[...] não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra."

Essa forma de proceder, mais tarde, foi reproduzida por aqueles incumbidos, já em âmbito nacional, de colonizar o interior do país, o que, sem dúvida, foi responsável pela criação de uma imagem estigmatizada daqueles que vivem e trabalham no campo, gerando também uma enorme dívida de nossa sociedade para com esses povos (BRASIL, 2007).

> Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade. (BRASIL, 2007, p.9)

Após esse primeiro momento de total negligência quanto às necessidades educacionais do campo, o governo começou a esboçar suas primeiras ações, ainda incipientes, com relação ao tema. Buscou-se oferecer algum tipo de instrução à população campesina, porém sem que houvesse respeito e consideração pelo contexto no qual os alunos se inseriam. Os principais objetivos dessa oferta educacional eram: (a) conter o fluxo populacional para as cidades, através da oferta de "[...] uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra" (BRASIL, 2007, p.10); e (b) atender aos interesses de um grupo político que buscava o desenvolvimento da área rural de nosso país com fins econômicos (BARROS; LIHTNOV, 2016).

Segundo os autores, "Ainda no curso da década de 1930, a educação pública no Brasil começa a ganhar força com a criação do Ministério da Educação e da Cultura – MEC." (Ibid., p.24). A partir deste momento, este passa a ser o órgão responsável por gerir e tomar decisões acerca da educação no Brasil.

Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que teve como signatárias várias pessoas envolvidas na vida cultural e política do país naquele momento. O avanço deste documento, em relação ao que vinha sendo feito anteriormente, consiste na oferta de uma educação mais democrática e na contemplação, de forma igualitária, das demandas urbanas e do campo (BRASIL, 2007).

> Ficou evidente o contraste entre o ruralismo pedagógico e os signatários do manifesto, uma vez que o conteúdo do manifesto buscava versar acerca da sociedade moderna e industrial, enquanto que o ruralismo pedagógico tinha como único objetivo convencer os alunos a permanecerem no campo. Apesar das diferenças entre os dois movimentos, é possível se identificar um aspecto em comum: ambos buscavam através de novos métodos atrair a atenção dos alunos, tornando-os aptos para o mercado capitalista. (BARROS; LIHTNOV, 2016, p.24)

Em 1934, o Brasil ganha uma nova Constituição, a qual concebe a educação como um direito de todos e dever do Estado. Isso representou um grande avanço para a educação como um todo, inclusive para sua oferta aos povos do campo.

> Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.(BRASIL, 1934)

A Constituição em pauta também previa a destinação de recursos públicos para financiar o ensino das áreas rurais, como se vê em: "Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual." (BRASIL, 1934). Já a Constituição de 1937, segundo Barros e Lihtnov (2016), demonstra ausência de preocupação com a educação das classes menos privilegiadas, evidenciada pela existência de um sistema educacional voltado para a formação intelectual, que atendia às classes dominantes e outro, paralelo, voltado à formação profissional e de mão-de-obra, para atender às classes menos favorecidas.

Em 1938, cria-se o INEP, órgão que passa a gerir o sistema educacional brasileiro, o que mais uma vez, representa avanços quanto às políticas públicas referentes à educação do campo (BARROS; LIHTNOV, 2016).

A década de 1940 marca-se pelos clubes agrícolas, que oferecem formação a alunos e a professores que trabalhariam no campo, porém, com intenções ainda não relacionadas a uma valorização da cultura específica do campo e de seu povo, mas com vistas ao aumento da produtividade das áreas rurais, o que revela seu caráter capitalista. Também, nessa mesma década, a legislação brasileira passa a ter leis mais específicas para regulamentar o ensino, com a criação, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), das Leis Orgânicas, a partir de 1942 (BRASIL, 2007; BARROS; LIHTNOV, 2016).

> De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria "formar as elites condutoras do país" e o do ensino profissional seria oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho." (BRASIL, 2007, p.11)

Fica evidente o caráter discriminatório de tais leis, ao proporem um ensino de qualidade superior às elites, enquanto a população de menor renda era condenada a um ensino inferior. Assim, as oportunidades dos mais favorecidos eram negadas aos demais estudantes. Dentre essas leis, encontra-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelecida por meio do Decreto-Lei nº 9.613/1946, que "[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura." (BRASIL, 1946, s/n).

> Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: Ver tópico
> 1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
> 2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomadas uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
> 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946, s/n)

Ao observar atentamente o excerto do texto da referida lei, nota-se que não há nela nenhum tipo de ação proposta para valorizar o contexto específico do campo, suas tradições ou costumes. O grande objetivo da oferta educacional continua sendo capacitar a população das áreas rurais para o trabalho, tendo em vista um aumento em sua produtividade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Na década de 60, a educação do campo, como meio de contenção do êxodo rural, intensificou-se. Foi nessa década que houve a criação das Escolas-Fazenda, com a proposta de formar técnicos agrícolas por meio de uma pedagogia tecnicista (BRASIL, 2007). Mais adiante, no ano de 1961, o Brasil ganha sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), instituída pela Lei nº 4.024/1961. Consoante Barros e Lihtnov (2016), ela regulamentou todos os níveis de ensino em nosso país, tanto em âmbito público quanto privado, criando um currículo básico a ser seguido pelos estados e municípios, com possibilidade de adaptações e oferta de disciplinas optativas.

Todo esse caminho de conquistas sofre um grande retrocesso a partir de 1964, com o Golpe Militar. Devido à repressão do governo, muitos projetos de iniciativa dos movimentos sociais populares, tais como Centro Popular de Cultura (CPC), o Centro de Cultura Popular (CCP) e o Movimento Eclesial de Base (MEB)[5]são forçados a interromperem sua atuação. Assim, "A reforma educacional que vinha sendo colocada em prática foi abandonada, sendo adotado um novo modelo de desenvolvimento, baseado no que alguns autores denominam de modelo tecnocrático-capitalista dependente." (BARROS; LIHTNOV, 2016, p.28).

Paralelamente a isso, e reconhecendo o elevado índice de analfabetismo da nação, o governo militar decide propor a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se limitou a alfabetizar grade parte da população, porém, sem oferecer aos partícipes uma

[5]Segundo informações de Brasil (2007), o Centro Popular de Cultura (CPC) localizava-se no Recife- PE, tendo sido criado em 1960. Quanto ao Centro de Cultura Popular (CCP), este era uma iniciativa da União Nacional dos Estudantes. Já o Movimento Eclesial de Base (MEB) era dirigido pela Confederação Geral dos Bispos do Brasil.

continuidade aos estudos, já que a iniciativa se desenvolvida sem ligação com as escolas (BRASIL, 2007).

Ainda durante o regime militar, é elaborada uma segunda LDB para o país — Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) — que regulamentou o ensino de primeiro e segundo grau. Devido a alguns pontos frágeis, a referida lei foi complementada, em 1982, pela Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), a qual determinava que os cursos profissionalizantes já não fossem mais considerados obrigatórios (BARROS; LIHTNOV, 2016). Sobre a LDB de 1971, os autores declaram:

> Cabe ressaltar que na prática não ocorreram grandes modificações, uma vez que a lei criada demonstrou-se superficial e inconsistente não atendendo aos interesses do povo, pelo contrário, ratificou ainda mais os interesses do Estado que durante esse período não possuía um comprometimento real com a educação. (BARROS; LIHTNOV, 2016, p.29)

Os autores também afirmam que, mesmo com a existência de todo esse aparato legal, a educação do campo ainda se encontrava esquecida, com políticas públicas de caráter emergencial propostas pelo governo sem que houvesse continuidade. Outro ponto negativo era a falta de um olhar mais atento do Estado à realidade vivenciada pelas escolas e alunos daqueles locais.

Buscando superar essa situação, bastante repetitiva historicamente, movimentos sociais ligados à educação popular, e em luta pela redemocratização, adicionaram a educação no campo como tema de discussão de seus encontros. Esses grupos desejavam uma educação que fosse ofertada de forma a respeitar e valorizar a cultura do campo e suas tradições, num viés de pertencimento cultural. Alguns dos movimentos que integraram essa iniciativa foram: Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB) (BRASIL, 2007). A ação desses grupos é de fundamental importância para a consolidação de uma verdadeira educação do campo, já que representam os primeiros passos em busca de conquistar esse direito aos campesinos.

Após a redemocratização, em 1988, o Brasil ganha mais uma Constituição, que garante amplos direitos à população, inclusive à educação, vista como um direito de todos e dever do Estado, sendo ele responsável por oferecer condições de igualdade tanto no acesso quanto na permanência dos estudantes na escola. Firma-se, assim, o compromisso de oferecer educação de qualidade a todos (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, surge a terceira LDB brasileira, por meio da Lei nº 9.394/1996, que, por sua vez, traz representativos avanços referentes a políticas públicas para a educação do campo, ao garantir que a educação e os calendários escolares devam ser adaptados pelos sistemas de ensino segundo as singularidades presentes em cada região do país.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, s/n)

Percebe-se, a partir da LDB de 1996, que há um maior respeito e valorização, por parte do legislador, em relação à contribuição da população das áreas rurais à nossa sociedade, de modo que lhes seja garantida uma educação mais significativa e ajustada às reais necessidades do contexto em que se inserem, além de proteção por parte do Estado quanto a fechamentos arbitrários de escolas nessas regiões, o que garante a possibilidade de continuidade dos estudos aos que ali vivem. Todo esse aparato legislativo abriu caminhos para o desenvolvimento de novas políticas públicas para a educação no campo, com participação intensa dos movimentos sociais nesse processo. Breitenbach (2011) ratifica essa ideia em seus estudos:

> Essa autonomia delegada à organização da educação escolar possibilitou que os sujeitos sociais do campo, que tiveram seu direito à educação negligenciado por muito tempo, passassem a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas. (BREITENBACH, 2011, p.117)

Assim, em 1997, ocorre o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária — I Enera, fruto da criação, dez anos antes, em 1987, da setorial de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), cujo objetivo era lutar pela qualidade da educação do campo. Foi em decorrência desse encontro que , em 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — Pronera — contendo as reivindicações propostas pelo movimento (BARROS; LIHTNOV, 2016). Ainda nesse mesmo

ano, "[...] foi criada a 'Articulação Nacional por uma Educação do Campo', entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional." (BRASIL, 2007, p.12); entre os resultados do trabalho desenvolvido por esse novo órgão, está a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, uma em 1998 e outra em 2004.

Em 2002, acontece o Seminário Nacional por uma Educação no Campo, em Brasília, visando a discutir propostas de melhoria para essa área educacional. A fim de contribuir com esse propósito, criou-se, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), no âmbito do MEC e, em 2004, a "[...] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo [...]" (BRASIL, 2007, p.12).

O mundo acadêmico também teve sua parcela de contribuição para com a melhoria da educação ofertada à população campesina por meio do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação no Campo, ocorrido em Brasília, no ano de 2005 (BARROS; LIHTNOV, 2016).

Em 2008, houve avanços ainda mais significativos quanto às políticas públicas voltadas aos campesinos com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, que trata das "[...] diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo." (BRASIL, 2008, s/n). O texto apresenta, em seu Artigo. 1º, uma definição bem clara sobre o que é a Educação do Campo, assim como quem são os sujeitos que por ela devem ser atendidos.

> Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, s/n)

As diretrizes reforçam também a necessidade de as escolas se adequarem às populações do campo, como meio de garantir a preservação e valorização de seu rico aporte cultural: "Art.6.§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições." (BRASIL, 2008, s/n).

> Portanto, esse documento está de acordo com os objetivos das lutas dos movimentos sociais do campo que desejam que seus filhos estudem em

> escolas do e no campo, que não sejam transportados para as escolas das cidades, sob pena de serem excluídos dentro do próprio sistema escolar ao estarem sujeitos a deboche, ou então, sejam influenciados por aspectos não condizentes com a sua cultura. (BREITENBACH, 2011, p.121)

Por meio da revisitação desse caminho, permeado por avanços e retrocessos, ao longo da história brasileira, vemos que ainda há muito a fazer com relação a políticas que integrem os cidadãos campesinos de maneira efetiva à sociedade, sem estereótipos ou qualquer tipo de preconceito.

Diante da convicção de que "É preciso garantir uma proposta de organização do trabalho pedagógico, de formação do professor e de organização curricular que seja do campo, para o campo e no campo." (BRASIL, 2007, p.26), o governo federal, através do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), tem idealizado projetos para sua melhoria, realizados em parceria com universidades, secretarias estaduais e municipais de educação.

Apresentamos a seguir um quadro sinótico dos principais projetos desenvolvidos, acompanhados por seus objetivos gerais.

Quadro 1 – Projetos governamentais para a educação no campo e seus objetivos gerais.

PROJETO/AÇÃO	OBJETIVOS/METAS
Programa Saberes da Terra	Elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional. (BRASIL, 2007, p.27)
Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.	Estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. (BRASIL, 2007, p.35)
Revisão do Plano Nacional de Educação	Tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade, referenciada nas experiências e contextos de suas populações e segmentos. (BRASIL, 2007, p.38)
Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo.	Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da Educação do Campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática. (BRASIL, 2007, p.40)
Apoio à Educação do Campo.	Promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo

	contextualizada. (BRASIL, 2007, p.42)
Licenciatura em Educação do Campo	Promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. (BRASIL, 2007, p.46)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base em informações presentes em Brasil (2007).

Os projetos e ações elencados buscam suprir os pontos de maior fragilidade apontados por estudos conduzidos pelo Inep referentes à educação do campo. Se postos em prática de maneira séria e sem interrupções, acredita-se que serão extremamente eficazes e produtivos.

Apesar de, nos últimos anos, presenciarmos grandes avanços com relação à oferta de educação aos povos do campo, é necessário refletir constantemente sobre os aspectos que possibilitarão que ela seja levada a cabo da maneira mais respeitosa, digna e consistente possível, a fim de chegarmos à tão sonhada nação justa e respeitadora dos direitos de seu povo a que tanto almejamos.

1.2 PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O cenário educacional brasileiro é caracterizado pela carência de investimentos e falta de políticas que tenham continuidade ao longo de diferentes governos. Ao especificar o cenário, trazendo a reflexão para a modalidade da educação no campo, a situação se torna ainda mais delicada, dado o descaso histórico de diversos governos para com a oferta de uma educação de qualidade aos residentes em zonas rurais, fato este que tem se evidenciado desde os tempos da colonização até poucos anos atrás, quando, graças à luta de movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra (MST), entre outros, a população campesina tem começado a receber um tratamento mais digno e respeitoso para com sua cultura e seu trabalho, que tanto contribui para a formação e desenvolvimento de nossa nação. Exemplo disso é o documento do MEC intitulado *Educação no campo: diferenças mudando paradigmas* (BRASIL, 2007), ao propor que "[...] é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade." (BRASIL, 2007, p. 13).

Com objetivo de propor melhorias para a educação do campo, o Inep tem realizado pesquisas a fim de diagnosticar os maiores problemas enfrentados pelos pais, alunos e profissionais envolvidos nesse contexto.

> As pesquisas realizadas pelo Inep têm apontado como principais dificuldades em relação à educação do campo:
> • insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
> • dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
> • falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
> • falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
> • ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
> • predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
> • falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
> • baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
> • baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
> • necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL, 2007, p.18)

Fica evidente a existência de diversos problemas a serem superados para que os campesinos tenham o acesso à educação que merecem, o que pressupõe uma continuidade do trabalho, tanto do governo quanto dos movimentos sociais e da sociedade como um todo, em busca da garantia desse direito.

Passamos, assim, a comentar, com mais detalhes, alguns desses pontos mais relevantes à educação do campo, buscando aporte teórico nos documentos oficiais, bem como nos estudos de Breitenbach (2011) e Santos e Miguel (2012).

O primeiro ponto que destacamos é em relação ao transporte ou não dos alunos do campo para estudar na cidade. É necessário evitar, ao máximo esse deslocamento, previsto também pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008). No que tange a essa necessidade, Santos e Miguel (2012) defendem que a manutenção do aluno no campo vai além de apenas conter o fluxo migratório para as cidades, responsável pela formação das favelas e diversos problemas sociais, tais como violência, desemprego e proliferação de doenças causadas pela falta de saneamento básico adequado. Manter o aluno no campo, na realidade, tem o papel de incentivar o sentimento de orgulho da criança em ser do campo e desconstruir a falsa ideia de que só é possível ter uma vida feliz e realizada nas grandes cidades.

> Além do mais, caso se questione os alunos das regiões “tidas como civilizadas”, se os mesmos gostariam de estudar no campo, possivelmente a

> resposta, quase que absoluta, seria não. Dessa hipótese pode-se perguntar: por que o aprendiz da cidade tem a sua identidade preservada e o aprendiz do campo não? (SANTOS; MIGUEL, 2012, p.394).

Sobre essa prática, também é importante ressaltar que os alunos do ambiente rural, ao serem deslocados para a cidade, são obrigados a lidar com estereótipos e preconceitos dos alunos da região urbana, causando, frequentemente, baixa autoestima, queda no rendimento escolar, e, finalmente, elevadas taxas de desistência e evasão escolar (BRASIL, 2007), consequências essas que inviabilizam não apenas a aprendizagem adequada do aluno, como também sua inserção de forma plena na sociedade.

Outro aspecto relevante diz respeito a uma formação específica voltada para docentes que atuem no campo, também reivindicada pelos movimentos sociais, "[...] já que a maioria dos professores quando inseridos no campo se sentem desterritorializados, uma vez que não há adequação de identidade entre costumes urbanos e rurais." (SANTOS; MIGUEL, 2012, p.395). Essa formação pode ser capaz de diminuir o choque cultural entre as culturas urbana e rural, no relacionamento professor-aluno em sala de aula, fazendo com que o aluno se sinta respeitado e acolhido por um profissional que se mostrará aberto a entender os aspectos mais relevantes de seu modo de vida. Além do mais, é importante que também sejam oferecidas oportunidades de formação acadêmica aos próprios campesinos para que possam tornar-se professores em suas áreas (BRASIL, 2007), o que será, evidentemente, muito enriquecedor tanto para docente quanto para discentes.

A adequação de todo o funcionamento das escolas, bem como calendário escolar e práticas pedagógicas ao contexto imediato dos alunos do campo também está preconizada pela LDB de 1996, porém, nem sempre é realizada de maneira satisfatória pelas instituições de ensino, que acabam, intencionalmente ou não, reproduzindo: "A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório." (BRASIL, 2007, p.13). Adequação importante também a se levar em conta é aquela referente às ações e materiais pedagógicos para que os alunos não tenham que estudar através de material "[...] no qual não se faz referência ao campo ou seu ambiente e suas populações são representadas de forma estereotipada e preconceituosa." (BRASIL, 2007, p.43).

Dentro do nosso contexto de atuação, um dos principais desafios enfrentados se dá em relação ao baixo desempenho linguístico dos alunos, que possuem grandes dificuldades para compreender as explicações e instruções dos professores. Acreditamos que isso se deva a uma confluência de fatores, dentre os quais, destacamos: (a) falta de incentivo, de cobrança e de acompanhamento da vida escolar dos alunos pelas famílias; (b) supervalorização do trabalho

em detrimento aos estudos; (c) pouca motivação dos alunos pelos estudos; (d) ausência de perspectivas de melhoria de vida pela comunidade na qual estão inseridos; (e) má interpretação do regime de progressão continuada, que, às vezes, é visto, por alguns alunos, como "aprovação automática", diminuindo seu compromisso com a escola.

Diante desse cenário, a instituição tem agido no sentido de buscar proporcionar retomadas de conteúdos aos discentes, bem como atividades extras preparadas pelos professores e coordenadores, enviadas para serem realizadas em casa, o que, infelizmente, nem sempre é feito com compromisso pelos alunos. Há também diversas práticas de incentivo à leitura, como a realização de rodas de leitura, seminários, projetos de leitura, como a maleta literária[6], além de leituras iniciais no início das aulas, o que, se espera, possa surtir efeitos ao longo do tempo.

Outra dificuldade que tem relevância em nosso contexto refere-se ao material didático utilizado para ministrar as aulas de Língua Portuguesa que, elaborado na capital e distribuído a todas as escolas públicas estaduais, apesar de suas muitas qualidades, não estabelece ligação direta com a realidade cultural e social em que os alunos se inserem; e reforça, por vezes, um ideal de superioridade da cultura urbana em detrimento à do campo. Assim, não são levados em consideração os múltiplos letramentos presentes nas diversas regiões do estado em que o material é utilizado, regiões essas que, certamente, se diferenciam, em diversos aspectos, de um grande centro, pois, como aponta Rojo (2010):

> [A escola de hoje é] [...] como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2010, p. 436)

Ante esse apagamento dos letramentos vernaculares em detrimento dos dominantes (HAMILTON, 2002)[7], os jovens estudantes se deparam com aulas nas quais são discutidos

[6] No projeto Maleta Literária, cada aluno leva para casa uma maleta contendo livros literários (contos, crônicas, poemas etc.) e um caderno de registro. O discente deve selecionar um texto para leitura e registrar sua compreensão, bem como fazer comentários pessoais sobre o que leu no caderno de registro. Quando trouxer a maleta novamente para a escola, no dia seguinte, deve ler para a turma o que registrou no caderno. Geralmente, o dia de cada aluno levar a maleta para casa é determinado por seu número de chamada no Diário de Classe do professor.

[7] Hamilton (2002) aponta distinções entre dois tipos de letramentos: os *dominantes*, considerados aqueles promovidos pelas instituições formais que detém, de certa forma, o controle sobre seu desenvolvimento (escola, igreja, mercado de trabalho, sistema jurídico, etc.) e os chamados *vernaculares*, os que se associam às atividades do cotidiano e que, portanto, não são regulados por nenhuma agência específica. Salientamos que a instituição escolar possui um histórico fortemente marcado pelo preconceito em relação aos letramentos vernaculares, ora ignorando-os, ora desprestigiando sua validade e contribuição para a formação do cidadão.

assuntos que instauram uma relação muito remota com seu cotidiano, o que gera um sentimento de incapacidade e de desmotivação para continuarem a construir seus conhecimentos, e, consequentemente, ocasiona um rendimento escolar insuficiente, ideia essa corroborada por Euzébio (2012) ao afirmar que:

> No que respeita à escola, é imprescindível, nas práticas escolares, o envolvimento dos alunos em atividades cujos elementos constitutivos sejam trabalhos significativos, de modo que o engajamento dos estudantes nesse processo consista não apenas no cumprimento de aprendizagem de conteúdos determinados *a priori*, mas na construção de um interesse mútuo em torno de tais atividades. (EUZÉBIO, 2012, p.729, grifo da autora).

A proposta de Rojo (2009), frente a essa situação, é que a escola busque aproximar-se dos letramentos mais cotidianos dos alunos, a fim de provocar um diálogo crítico-reflexivo entre eles e as formas dominantes de letramento, com o objetivo de que possam atingir o domínio desses últimos, processo esse denominado por Street (2003) como *hibridização.*

Refletindo também sobre os três tipos de letramentos a serem considerados para uma educação linguística (ROJO, 2009; 2010), constatamos que o material didático disponibilizado pela SEE-SP, apesar de contemplar os *letramentos multissemióticos*, ao propor atividades de leitura e análise de textos pertencentes a gêneros como letras de música, tirinhas e anúncios publicitários, bem como ao fazer indicações de filmes (na íntegra ou em partes) para que sejam assistidos em sala de aula, não abrange satisfatoriamente os *letramentos múltiplos* (devido à desconsideração em relação aos letramentos locais), tampouco os *críticos*, na medida em que acreditamos que as questões elaboradas para as seções de "Leitura e análise de textos", em sua maioria, não promovem uma reflexão aprofundada sobre os textos-enunciados propostos para as atividades.

Acreditamos, então, que os fatos mencionados contribuam para o sentimento de exclusão e falta de pertencimento do aluno campesino à escola que frequenta, principalmente, por não terem muitas oportunidades de discutir os problemas que afetam, de maneira mais específica, seu entorno social e cultural. Dessa forma, os alunos se defrontam com um panorama no qual o sistema promove o apagamento de sua identidade e os desestimula, razão pela qual as discussões sobre Superação propostas por nosso estudo tornam-se absolutamente pertinentes.

Proceder à adaptação das atividades presentes no material ofertado pela SEE-SP, a nosso ver, é uma das formas de contribuir para uma oferta educacional mais eficaz e

significativa aos nossos alunos, visando a tornar-lhes cidadãos críticos. Particularmente, temos buscado fazer isso e vemos, em nossa unidade escolar, outros professores que fazem o mesmo, a fim de garantir resultados mais satisfatórios no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como ao seu desempenho nas avaliações externas.

Esse cenário, no entanto, ainda representa um grande desafio à escola pelo fato de que pressupõe a oferta de formação de qualidade aos professores e gestores da instituição de ensino para que sejam capazes de fazer essa adaptação do material didático com a maior excelência e confiança possível, partindo de uma análise minuciosa do contexto social em que se situa a escola e da comunidade onde se insere, de forma a garantir a seus membros uma experiência de sucesso quando da passagem por seus bancos, o que se reverterá na obtenção de sucesso e realizações fora de seus muros também.

Sabemos, contudo, que as ações realizadas, no âmbito da educação, não costumam surtir efeito imediato, motivo que deve levar o Estado e todos os profissionais envolvidos com a educação do campo a continuar lutando por seu constante aprimoramento, na esperança de que muitas outras conquistas se deem em relação a essa modalidade de ensino.

1.3 OS PARADIGMAS EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Muitos podem compreender os termos *educação rural* e *educação do campo* como sinônimos, porém, os conceitos divergem profundamente quanto à forma de concepção do ambiente rural, quanto aos objetivos da oferta educacional à sua população, assim como quanto à forma de ofertá-la.

Para Santos e Miguel (2012), o termo *educação rural* está atrelado à concepção capitalista em que o ambiente rural é apenas local de produção daquilo que é consumido pelas grandes cidades. Conceber o campo assim implica agir com descaso em relação aos seres humanos que lá vivem e desconsiderar seus costumes e tradições, interessando-se, pura e simplesmente, pelo lucro que pode ser obtido através de seu trabalho. Durante muito tempo, na história do Brasil, esse foi o paradigma adotado pelo governo, o que resultava em pouco investimento na educação à qual os moradores dessas áreas tinham acesso, consistindo essa oferta em apenas o básico necessário para conseguir produzir e trabalhar. O modelo da *educação do campo*, por sua vez, vem contrapor-se a essa ideologia mercantilista associada à *educação rural*, ao lançar um olhar mais humano aos personagens-alvo das ações educativas. “Uma vez que o Rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no

modelo econômico predominante, no caso o agronegócio, pode-se destacar que em direção contrária à Educação Rural está a Educação do Campo." (SANTOS; MIGUEL, 2012, p.393).

Em Brasil (2007), podemos ver que o conceito de *educação do campo* considera a área campesina como ambiente cultural vivo ao respeitar as tradições e costumes de seu povo, bem como ao dar-lhes lugar de destaque no planejamento e execução de qualquer ação pedagógica, o que ajuda a garantir a valorização do campo.

> O paradigma da *Educação do Campo*, diferentemente do *Ensino Rural*, designa o campo como espaço de vida, espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da vida humana e não apenas um espaço de produção de mercadorias. As formulações teóricas da *Educação do Campo* preconizam a superação do antagonismo entre a cidade e o campo. Campo e cidade são vistos como partes mutuamente complementares (BRASIL, 2007, p.41, grifo nosso).

Nota-se a intenção de integração entre campo e cidade através do paradigma de *educação do campo*. A relação que se propõe entre os dois ambientes (cidade e campo) é de interdependência, sem que haja superioridade ou inferioridade de um em relação a outro; de tal maneira que as diferenças culturais sejam reconhecidas como contributivas à diversidade do país, e não tomadas de forma preconceituosa. Esse olhar para a *educação do campo* representa também uma tentativa de saldar a dívida da sociedade brasileira para com os povos campesinos, contraída através de tantos anos de exploração das áreas rurais, sem que fosse dada a ela sua devida importância e reconhecimento.

Frente a esse contexto, apresentamos a definição de "escola do campo" em consonância com o paradigma da *educação do campo*:

> Nesse contexto, as *escolas do campo* são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo. (BRASIL, 2007, p.14, grifo nosso)

Na definição de escola do campo mencionada, também está presente a ideia de superação da dicotomia entre campo e cidade, à medida que uma escola, mesmo que localizada em área considerada urbana, pode ser classificada como "escola do campo", se atender a uma população que tenha nas atividades rurais a base de sua produção cultural e econômica.

Essa mudança de paradigma vem se tornando mais evidente com o passar dos anos, porém, ainda, tem muito a se fortalecer para se aproximar do ideal de sociedade sonhada pelo povo brasileiro, na qual todos possam ter iguais oportunidades de crescer “juntos”, independente de viver próximo ou não dos grandes centros.

No capítulo seguinte, tratamos mais especificamente do ensino da produção textual em Língua Portuguesa. Nele, também apresentamos os resultados de nosso estudo bibliográfico sobre o gênero resenha de filme, bem como expomos a metodologia de ensino adotada para a consecução da proposta de intervenção de nossa pesquisa: o PDG.

CAPÍTULO 2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, temos como objetivo discutir acerca de algumas das teorias que subsidiam o trabalho do professor de Língua Portuguesa, quanto ao ensino da produção textual escrita.

Na primeira seção, discutimos a concepção de escrita como trabalho, que nos orienta na condução das atividades de produção ministradas aos alunos.

Na segunda seção, trazemos um referencial teórico sobre os gêneros discursivos em sala de aula, estabelecendo relação entre os estudos bakhtinianos e sua presença nos documentos orientadores oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, s/d). Além disso, apontamos a pertinência de um ensino pautado nesse aporte teórico e sua contribuição para que as aulas de língua materna sejam mais completas e eficazes.

Na terceira seção, fazemos uma caracterização do gênero resenha de filme, eleito para ser trabalhado em nossa proposta de intervenção. Apresentamos, assim, uma análise sócio-histórica do gênero, bem como elencamos suas características quanto ao contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e marcas de estilo, elaborando, dessa forma, um modelo didático para o gênero.

Para concluir o capítulo, apresentamos um referencial teórico sobre nossa metodologia de ensino: o PDG, indicando sua origem, definição e características, bem como discutindo sobre as possibilidades e necessidades de adaptações para diversas turmas, séries e alunos.

2.1 A ESCRITA COMO TRABALHO

Estudos acerca da concepção interacionista de linguagem têm sido realizados desde a década de 80, porém, no Brasil, é a partir da publicação dos documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998) que apresentam a concepção de linguagem como interação e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, s/d), que propõe a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, que o texto, materializado nos diversos gêneros discursivos, passa a ser colocado como norteador das práticas linguísticas em sala de aula. Os PCN, por exemplo, nos apresentam uma visão de linguagem como ação interindividual, ou seja, que se dá pela interação entre sujeitos e, ao mesmo tempo, orientada por uma finalidade específica de comunicação. Essa interação "[...] se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p.20). É

essa concepção que, mais adiante, serve de base para aquela adotada na BNCC (BRASIL, s/d), denominada enunciativo-discursiva, como nota-se em: "Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]" (BRASIL, s/d, p.8).

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná — DCE (PARANÁ, 2008) também são organizadas tendo como base a concepção de linguagem como interação, pois afirmam que é função da escola possibilitar a participação do aluno em variadas situações que envolvam o uso da leitura, escrita e oralidade a fim de inseri-lo em diversas esferas de interação social. Sendo assim, nesse documento, "[...] a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens." (PARANÁ, 2008, p.49).

Esse conceito, porém, não surge com os documentos oficiais, mas das ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, que apresentam a interação como sendo a verdadeira substância da língua, em oposição à demasiada importância que era dada às formas linguísticas até então. Para eles:

> *A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*
> Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219, grifos do autor)

O termo interação passa inicialmente pela compreensão do autor em relação ao termo "diálogo", já que a verdadeira substância da língua não se constrói pela "enunciação monológica", mas, sobretudo, pelo processo de dialogia. Para ele, o diálogo no sentido mais estrito, constitui-se em uma das formas da interação verbal, mas, entendendo-o num sentido mais amplo, o termo passa a incorporar não apenas a comunicação oral entre as pessoas, mas "[...]qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo" (p. 219). Fica claro que falar de interação, por meio de Bakhtin, logo, não significa limitar esse termo apenas a aspectos conversacionais da interação face-a-face (muito embora eles estejam também presentes).

> A concepção de diálogo de Bakhtin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e escrita compreendidas enquanto formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo. Tal heterogeneidade deve ser levada em conta quando nos referimos a

> interação, enquanto comunicação verbal entre os humanos; essa comunicação tem um caráter não linear da informação, não há uma direção única de emissor (escritor/autor) e receptor (leitor/autor), mas um caráter dialético. (ROTAVVA, 1999, p. 157)

Isso significa que o outro, ou o fenômeno da alteridade, são os pilares do dialogismo e, sendo assim, não podemos compreender a linguagem fora destas relações. Este outro, aliás, no caso da escrita, define não apenas o próprio conteúdo temático, mas também a forma composicional, o estilo e a escolha do próprio gênero discursivo. A característica determinante, portanto, do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, o que faz do outro o grande definidor do enunciado concreto e, portanto, do próprio processo de interação.

Pelo exposto, se trabalhamos com o ensino de língua, não há como negar que ela só tem vida no processo de interação e que, para que ela aconteça faz-se necessário o envolvimento de diferentes sujeitos, histórico, social e ideologicamente, situados. Sendo assim, torna-se imprescindível conduzir o aluno a uma reflexão prévia sobre quem é seu interlocutor ao ensinar produção textual e, de preferência, que este interlocutor não seja apenas o professor da turma, já que

> A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205, grifo do autor).

Dessa forma, é possível constatar a forte influência que o outro tem sobre nós no que se refere àquilo que externalizamos verbalmente por meio da linguagem. Logo, não somos donos absolutos de nosso dizer, pois devemos reconhecer que "A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Dessa forma, produzir um texto que será lido exclusivamente por um professor e produzir um texto tendo em vista sua publicação para uma comunidade de leitores são situações discursivas completamente diferentes, na medida em que os interlocutores são diferentes para cada uma delas. Cada uma também gera efeitos diferentes nos discentes, pois o possível descaso do aprendiz para com a realização da atividade na primeira situação pode ser substituído por um maior engajamento na segunda.

Bakhtin (1997) ainda considera como importante, além dos interlocutores envolvidos no processo enunciativo, o intuito discursivo de que é dotado o discurso de cada um, ou seja, o querer dizer de cada envolvido em uma determinada situação de interação. Ter clareza sobre

essa intenção discursiva também é fator importante a se considerar no momento do planejamento de um texto, pois afetará as escolhas linguísticas dos locutores, a fim de atingir seus objetivos, como afirma o autor: "Em qualquer enunciado, [...] captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras." (BAKHTIN, 1997, p.300, grifos do autor).

Outro fator que, de acordo com a concepção interacionista de linguagem, deve ser levado em consideração nas interações estabelecidas em sociedade é o contexto em que elas se dão, ou seja, os aspectos extralinguísticos que exercem influência sobre a materialidade do discurso, tais como: quem diz, o que diz, para quem diz, de onde diz, quando diz etc. A partir dessa concepção de linguagem, é possível entender que o trabalho com a produção de texto na escola deve levar em conta o fato de que "[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução." (BRASIL, 1998, p.20)

Portanto, o professor, na posição de mediador entre aluno e objeto de conhecimento, deve buscar formas de levar o estudante a refletir sobre essa gama de fatores que influenciam nossa ação discursiva social no ato de produção escrita, o que é corroborado por Volóchinov (2017, p. 206, grifo do autor) ao afirmar que *"A situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim, dizer, de dentro, a estrutura do enunciado.*" A situação mais próxima é formada pelos elementos do contexto de interação, pelas ideologias que cada um traz para o momento, vindas da família, dos amigos, enquanto o ambiente social mais amplo compõe os sistemas ideológicos presentes nos diversos campos de linguagem mais sistematizados.

Acreditamos, dessa forma, que promover o ensino de produção escrita pautando-se nessas reflexões contribuirá muito não apenas para o desenvolvimento da competência escritora de cada aluno, mas poderá também auxiliá-lo a tornar-se um melhor leitor, não apenas de textos, mas de todas as relações sociais de seu entorno, o que o tornará, por sua vez, um sujeito um pouco mais crítico.

Enraizadas na concepção bakhtiniana de linguagem como interação, surgem as ideias de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), que introduzem no Brasil a concepção de escrita como

trabalho, por meio da publicação do artigo *A escrita como trabalho*[8].Nela, a escrita apresenta-se como resultante de um trabalho exercido em parceria entre aluno, professor e colegas, envolvendo, necessariamente, um planejamento e uma constante reflexão sobre o texto escrito, de forma que escrever seja como trabalhar. Há também uma grande consideração do papel do interlocutor no ato da escrita de acordo com a concepção apresentada pelas autoras, o que a aproxima das ideias de Volóchinov (2017) acerca da influência do interlocutor sobre as decisões do produtor de um enunciado.

> Levando em consideração, portanto, que *a escrita é uma construção que se processa na interação* [...], pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.55, grifo nosso).

Pelas ideias apresentadas, é possível perceber, novamente, a forte influência dos estudos bakhtinianos sobre a concepção de escrita como trabalho, quando as autoras ressaltam o caráter de interação inerente ao seu modo de conceber a atividade de escrita. Fica clara também a inovação proposta pelas estudiosas ao considerar a produção do aluno não mais como um texto escrito uma única vez e encaminhado à correção e avaliação do professor, como era comum na prática de redação (GERALDI, 1997), mas como fruto de várias escritas e reescritas, que aprimoram e adéquam o discurso do aluno-produtor ao contexto de produção.

Ao optarmos por essa concepção de escrita, como a norteadora de nosso trabalho, reconhecemos a necessidade de que a produção final (doravante, PF) do discente seja fruto de um fazer e refazer constante. Entretanto, devido a motivos de ordem temporal, em nossa proposta de intervenção, foi possível desenvolver junto à turma apenas uma única reescrita, baseada em correções apontadas no texto do aluno e em conversas entre aluno e professor-pesquisador, a fim de conscientizar cada estudante das potencialidades e fragilidades de sua produção.

Segundo Perfeito (2010), pensar a escrita como trabalho envolve, primeiramente, tomar como base as noções de gênero, discurso e texto para condução da atuação em sala de aula, e não mais buscar práticas que envolvam frases isoladas ou situações descontextualizadas ou ainda atividades de produção textual, realizadas sem nenhum tipo de

[8]Segundo Menegassi (2016), Fiad e Mayrink-Sabinson foram as primeiras a apresentar a concepção de escrita como trabalho de maneira sistematizada, porém sua apresentação teórica ocorreu na obra *O texto na sala de aula*, de João Wanderlei Geraldi, em 1984.

trabalho prévio que ofereça a oportunidade de interiorizar informações e modos de produção dos textos.

Sercundes (1997), ao considerar a concepção de escrita como trabalho como resultante de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, que integra a construção do conhecimento com as necessidades dos alunos e que utiliza sempre, atividades prévias como ponto de partida para a proposta de produção escrita, ressalta que ela promove, no aluno, maior capacidade de compreender a linguagem e transformar-se em um usuário efetivo da norma padrão.

Gasparotto e Menegassi (2013) afirmam que essa concepção é desafiadora, por levar o professor a trabalhar com o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas de seus alunos. Menegassi (2016) destaca que, na concepção de escrita como trabalho, o texto do aluno não é considerado um objeto finalizado, mas fruto de um processo que envolve a construção e reconstrução em diversas versões e que tanto professor como aluno se envolvem nesse trabalho.

> Para isso, a própria produção escrita do aluno é revista na sua execução, deixando de ser um produto pronto e acabado para simples avaliação, passando a ser encarada como possibilidade de comparação entre versões, o que demonstra o trabalho efetivo e deliberado sobre o texto, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos (MENEGASSI, 2016, p. 196).

Quanto às fases de processamento da escrita, encontramos em Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), bem como em Menegassi (1998; 2010) suas denominações[9]:

(a) planejamento: levantamento dos conhecimentos prévios e informações para realizar a produção vindoura;

(b) execução: produção propriamente dita do gênero discursivo, levando em conta a finalidade e o interlocutor;

(c) revisão: observando tanto os aspectos formais como discursivos e podendo ser realizada pelo professor, pelo próprio aluno ou por um colega/par; o ideal é que o próprio aluno torne-se capaz de realizá-la;

(d) reescrita: realização de nova versão do texto com a promoção de melhorias nos aspectos formais e discursivos por meio de estratégias como acréscimo, substituição, supressão ou deslocamento;

[9] Em Fiad e Mayink-Sabinson (1991, p.55) estão preconizadas as mesmas etapas propostas por Menegassi (1998), porém, com uma terminologia diferenciada: "[...] o [momento] do planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura."

(e) avaliação: "[...] momento em que o leitor, no caso o professor, o colega ou o próprio autor, qualificam o texto como adequado à situação comunicativa a que foi produzido." (MENEGASSI, 2010, p. 95).

Além disso, os autores ressaltam a importância de que cada uma das fases apresentadas seja realizada de forma adequada, ou seja, não mecanicamente, mas como apoio a uma prática de ensino que auxilie o aprendiz a desenvolver sua competência escritora de maneira reflexiva (MENEGASSI, 1998). A concepção de escrita como trabalho pressupõe, também, que todo texto seja produzido levando em conta seu *contexto de produção*, que podemos considerar como os elementos constituintes da enunciação (BAKHTIN, 1997; GERALDI, 1991; MENEGASSI, 2016). Esses elementos, segundo os estudiosos[10], seriam:

(a) finalidade;

(b) conteúdo — o que dizer;

(c) interlocutor;

(d) gênero;

(e) suporte material do texto;

(f) campo de circulação social e

(g) posição social do autor.

Perfeito (2010) apresenta os benefícios que uma abordagem constante da escrita como trabalho no contexto escolar pode trazer aos estudantes:

> Dessa maneira, as categorias em pauta possibilitam que, de diferentes maneiras, os educandos construam padrões de escrita, apropriando-se de diferentes arranjos composicionais, conteúdos temáticos e estilos dos gêneros em circulação nas diferentes áreas de atividade humana. E, gradativamente, desenvolvam seu estilo (marcas de autoria). (PERFEITO, 2010, p.30).

Para Menegassi (2010, p. 80), "[...] nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação 'trabalho' para essa concepção." Além do mais, o autor destaca que é trabalhoso seguir essa perspectiva, já que ela é um processo constituído de diferentes etapas, tais como "[...] preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto" (p.81), daí, podermos chamá-la, também, de "abordagem

[10]As discussões acerca da importância de se considerar o contexto de produção tanto em atividades de leitura como nas de escrita foram introduzidas no Brasil por Geraldi (1991), baseando-se em Bakhtin (1997), sendo, mais tarde, abordados nos estudos de outros pesquisadores nacionais, como é o caso de Menegassi (2016).

processual-discursiva de escrita". O autor ainda elenca outros aspectos concernentes a essa concepção de escrita:

> [...] a) a concepção de linguagem que sustenta a produção textual escrita é a que concebe a linguagem como interação; b) a concepção de linguagem interacionista conduz a uma mudança de atitude do professor frente ao aluno; c) o professor é um interlocutor do aluno, não apenas seu mero avaliador; d) o professor respeita o discurso do aluno; e) o professor serve como parceiro de comunicação, produzindo contrapalavras e atitudes responsivas que instiguem o trabalho do aluno com e sobre o texto; f) a avaliação pressupõe que a escrita seja considerada como algo que se usa em sociedade, também fora da escola, isto é, deve ser avaliada à luz das necessidades sociais externas à sala de aula. [...] (MENEGASSI, 2016, p.197).

O aluno, nessa perspectiva, e de acordo com Geraldi (1997), é visto como sujeito que, simultaneamente, é resultado de sua herança cultural, repetindo ideologias às quais teve acesso em sua convivência social, mas, sendo capaz, também, de atualizar essa herança, remodelando, por assim dizer, seu discurso. É possível dizer o mesmo do texto produzido pelo educando, que nada mais é do que a materialização de seu discurso, ou seja, esse texto, de forma análoga ao sujeito produtor, dialogará com outros textos já produzidos e, concomitantemente, será um enunciado irrepetível, que poderá ser utilizado por textos futuros, remetendo à ideia da cadeia discursiva de Bakhtin (1997).

Nesse sentido, cabe ao professor "[...] fazer uma leitura cuidadosa de cada texto para nele detectar elementos próprios do seu processo de produção." (GERALDI, 1997, p. 23), elaborando, então, estratégias que auxiliem o aluno a adequar sua produção à situação discursiva, caso seja necessário. Portanto, na concepção de escrita como trabalho, "[...] o professor deve ser consciente de que seu papel é o de leitor-corretor-avaliador que interage com seu aluno através do texto escrito pelo educando, estabelecendo um diálogo que o oriente à melhoria de seu texto." (MENEGASSI, 2010, p.93), já que, segundo Sercundes (1997, p. 95), "[...] o texto, portanto, nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões".

Menegassi (2016), resumindo a discussão, elenca as características da concepção de escrita como trabalho:

Quadro 2 – Características da escrita como trabalho.

Características da escrita como trabalho
Noção de sujeito agente, isto é a aluno é sujeito de seu dizer.
Consciência da participação do interlocutor: a) presente na memória visual do eu; b) define a

autocorreção do autor; c) o próprio autor é leitor de si mesmo, tornando-se o outro, autocorrigindo-se; d) define o uso da convenção linguística.
Consciência de que o professor é leitor e coautor do aluno.
As mudanças no texto em produção são provocadas por alguma reação do outro.
A palavra se revela na contrapalavra do outro.
Cada sujeito se organiza na sua coletividade, se esta é forte, ele terá um mundo interior distinto e complexo.
Envolve momentos diferentes: planejamento, execução da escrita, leitura do texto, modificações no texto.
Envolve o momento de pós-escrita: a revisão e a reescrita, em que o nível de consciência é elevado.
Uso de operações e meta-operações (operações conscientes) na revisão e reescrita de textos: substituição, acréscimo, supressão, deslocamento.
Uso de atividades epilinguísticas.
As mudanças na escrita são uma resposta ao leitor (professor ou colega).
As mudanças na escrita não são apenas superficiais; envolvem clareza e organização do texto e adequação à tipologia e ao gênero discursivo.
Há consideração das condições de produção.
A materialização do texto e a expressão andam juntas (conteúdo e forma).
Há dificuldades na escrita, porém aliada à consciência dessa dificuldade.
Consciência de que escrever é trabalhar.
A escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado.

Fonte: MENEGASSI (2016, p. 226).

Quando os trabalhos em sala de aula são conduzidos pautando-se na concepção de escrita como trabalho, a escrita torna-se um processo organizado pelo professor, e produzido pelo aluno em parceria com esse docente, e não apenas um texto a ser entregue, sem qualquer manifestação responsiva de um leitor verdadeiro.

Acredita-se, portanto, que conceber a escrita dessa forma permite ao professor contribuir de maneira relevante para com o desenvolvimento das habilidades discursivas, linguísticas e sociais de seus alunos, através de uma atuação que tem a interação (aluno-professor-colegas) como foco no processo de ensino e aprendizagem, no qual o olhar do discente é, gradativamente, desenvolvido para que perceba os múltiplos fatores que podem influenciar a construção de seu texto, a fim de que possa constituir-se em uma ação de linguagem eficaz, por meio do uso de várias etapas de trabalho.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA.

A partir da década de 80, a teoria doa gêneros discursivos de Bakhtin começou a ter grande influência nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tão forte foi essa influência que as ideias do referido autor foram usadas como fio condutor dos PCN

(BRASIL, 1998) e também da BNCC (BRASIL, s/d), o que se torna evidente em excertos como os seguintes, identificados por meio da análise destes documentos:

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática,composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidadede textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p.23).

Ou

> Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem,discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, s/d, p.65).

A BNCC (BRASIL, s/d) propõe uma abordagem dos gêneros discursivos em estreita relação com as práticas sociais, pois apresentam os diversos gêneros em circulação na sociedade como ferramentas que favorecem a participação efetiva dos discentes em tais práticas, como é possível comprovar em:

> No componente Língua Portuguesa, amplia-se 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 a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, s/d, p.134)

Assim, trabalhar com diversos gêneros discursivos oportuniza aos estudantes uma maior inserção social, na medida em que terão, no ambiente escolar, a chance de vivenciar práticas sociais relacionadas aos mais diversos campos de atuação: jornalística/midiática, artístico-literária, práticas investigativas, vida pública etc., o que, sem dúvida, amplia sua experiência como cidadão.

Ressaltamos que o conceito de gênero discursivo foi construído ao longo de várias obras de Bakhtin e de seu Círculo e encontra-se, portanto, diluído em tais publicações. Logo, essa definição não é feita exclusivamente em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1997), apesar de ser essa a mais divulgada nas escolas e cursos de formação para professores.

Optamos em nosso trabalho, pela definição mais recorrente acerca dos gêneros discursivos, justamente por ser a que consideramos mais acessível aos professores que, porventura, tenham contato com nosso trabalho.

Mas, enfim, qual seria essa definição mais recorrente de gêneros do discurso? Para Bakhtin (1997), "[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*" (p. 279, grifos do autor). O autor complementa que os gêneros são constituídos por "[...] conteúdo temático, estilo e construção composicional." (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nos PCN (BRASIL, 1998), encontramos um sucinto detalhamento de cada um desses elementos constituintes do gênero discursivo.

> [...] conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto. (BRASIL, 1998, p. 21)

Há, na visão bakthiniana, uma relação intrínseca entre ideologia e linguagem. Acosta Pereira e Rodrigues (2004), discutindo o conceito de valor, explicam que, para a Análise Dialógica do Discurso (ADD), a ideologia não pode ser reduzida apenas à compreensão de fenômenos psíquicos, mas possui uma dimensão sígnica, significando, portanto, a expressão de um determinado juízo de valor à luz de um determinado campo. Se ideologia é constitutiva do signo, não existem discursos neutros, há uma dimensão axiológica/valorativa presente na linguagem, que expressa, por meio dos enunciados, uma determinada posição social.

Exatamente por isso, a escola precisa trabalhar com enunciados concretos, a fim de que possa auxiliar o aluno a compreender a língua em sua efetiva produção e circulação. Bakhtin (1997) apresenta o conceito de enunciado concreto, contrapondo-o ao de oração ao afirmar que "[...] a oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado." (BAKHTIN, 1997, p. 297). Assim, o enunciado concreto pressupõe a existência de um contexto que o envolva, superando, portanto, a concepção de oração como a mera junção de elementos linguísticos detentora de significados.

Encontramos também nas palavras de Brait e Melo (2006), uma tentativa de explicar esse conceito. Consoante as autoras, os enunciados concretos "[...] só podem ser assim compreendidos se considerada a interação em que se deram, com todas as suas implicações, e

o contexto mais amplo que os abriga." (p. 77). Assim, o enunciado deve ser compreendido para além dos elementos linguísticos e verbais que o compõe, devendo também serem levados em conta, para sua compreensão, os aspectos extralinguísticos, tais como sua historicidade e concretude.

Ainda segundo as autoras, estão imbricados em um enunciado concreto: (a) o locutor e o interlocutor, podendo este último ser: definido, presumido ou totalmente indeterminado; (b) a existência de um horizonte espacial, um conhecimento e uma avaliação da situação comum entre os interlocutores envolvidos; (c) o contexto de produção, sem o qual o enunciado não se sustentará, e que inclui o momento histórico e o local em que foi produzido; e (d) a relação estabelecida entre o enunciado produzido com outros enunciados anteriores e posteriores, estabelecendo a noção de cadeia discursiva.

Em Bakhtin (1997), encontramos os elementos constituintes do enunciado concreto, a saber: *a alternância dos sujeitos falantes (locutores)*, entendida como a transferência da palavra de um sujeito para o outro ao terminar seu enunciado. Juntamente com a primeira característica, temos que considerar o *acabamento do enunciado*, que possibilita uma *compreensão responsiva ativa* por parte do interlocutor, ou seja, possibilita a esse interlocutor agir em resposta ao enunciado do outro, podendo concordar, discordar, negar ou, até mesmo, optar por não ter nenhum tipo de reação, ignorando-o. Há também a possibilidade de que essa resposta seja dada em forma de atitudes. Esse acabamento é determinado por três fatores: "[...] (1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; (2) o intuito, o querer-dizer do locutor; (3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento" (BAKHTIN, 1997, p. 299). A terceira, e última característica, é a *relação do enunciado com o locutor e o outro*, ou seja, a relação existente entre o locutor e o interlocutor.

Consideramos imprescindível, então, que o trabalho com os textos pertencentes a diversos gêneros discursivos em Língua Portuguesa, aqui concebidos como enunciados concretos, leve em conta todos os aspectos apresentados e busque capacitar o aluno para compreendê-los, de modo que desenvolvam uma compreensão mais global, e ao mesmo tempo mais crítica, em relação ao que leem, compreensão essa a ser aplicada não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele. Cremos que isso será muito mais proveitoso que continuar a reproduzir uma prática centrada apenas nos elementos linguísticos dos textos, utilizando-os meramente como pretexto para o ensino de gramática, o que foi uma prática comum durante muito tempo nas escolas brasileiras.

Todo enunciado e todo gênero do discurso produzido, segundo Bakhtin (1997), é dialógico, ou seja, não surge do nada, mas é influenciado por enunciados e discursos

anteriores aos seus, que, por sua vez, influenciarão futuros enunciados e discursos. Dessa forma, "[...] cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN, 1997, p. 291).

> Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Por tudo que tem sido discutido até então, nota-se a grande importância do contexto de produção à medida que este influencia as decisões a serem tomadas pelo enunciador no ato de realização de seu discurso. De acordo com Hila (2005, p. 839), "[...] a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo", sendo responsável por determinar o tom da comunicação.

Por isso, a importância de que o professor conduza seus alunos a uma análise pertinente do contexto de produção dos diversos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, tanto no momento de leitura, quanto no momento de produção textual. O professor deve auxiliar o aluno a reconhecer, nos gêneros, "[...] diferentes vozes que os perpassam, sem deixar de valorizar a marca de autoria registrada no projeto arquitetônico do dizer, validado no estilo do autor." (COSTA-HUBES, 2014, p. 14-15).

Hila (2005) propõe um resumo dos fatores que compõe o contexto de produção de um gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana:

Quadro 3 – Condições de produção com base em Bakthin.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO EM BAKTHIN
1. Parceiros da interação = locutor e destinatário.
2. Objetivo da interação, querer-dizer do locutor.
3. A esfera onde ocorrerá a interação, que delimita o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais.
4. O tema.
5. O gênero escolhido (e suas formas realizáveis).

Fonte: HILA (2005, p.839)

Numa proposta de ensino discursiva, o professor, ao iniciar o trabalho com qualquer gênero discursivo, deve partir dos aspectos extralinguísticos, que compõem o contexto de produção, para, em um próximo momento, aprofundar-se em seus conteúdos temáticos, estilo

e estrutura composicional (COSTA-HUBES, 2014), pois caso contrário, estaríamos abstraindo-os de seus elementos constituintes, o que esvaziaria qualquer propósito discursivo (COSTA-HUBES, 2014, p. 26). Hila (2008, s/n) nos confirma isso ao dizer que "[...] o ponto de partida para o trabalho em sala, com qualquer gênero é a esfera, já que ela também será responsável pela produção de sentidos do texto".

> Abalizadas por tais preceitos, interpretamos o extralingüístico como os elementos que circundam uma organização discursiva, quais sejam: o contexto de produção e o uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos /apreciações sobre o conteúdo temático em foco e sobre o gênero selecionado para ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(es) e seus conhecimentos/apreciações sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interfetem/organizam (n)os modos de dizer. (COSTA-HUBES, 2014, p. 17).

Isso não quer dizer que devamos deixar de lado os aspectos estruturais do texto, pois observar se é possível para o gênero uma estrutura mais ou menos estável ajudará o aluno no momento da recepção ou da produção do mesmo (HILA, 2008), mas que devemos inicialmente atentar para os elementos referentes ao contexto de produção do gênero, como seu campo de circulação, sua finalidade, suporte, interlocutores e vozes presentes.

O grande problema, ainda, presente nas escolas, é que esses conceitos acabam sendo mal interpretados, o que causa, segundo Rodrigues (2014), uma gramaticalização do gênero. Ao invés de se trabalhar os elementos estruturais e linguísticos para a obtenção dos efeitos de sentido do texto, é comum o trabalho em torno de perguntas retóricas, voltadas mais à forma que ao conteúdo, sem considerar, por exemplo, o conceito de campos de circulação e sua implicação para os sentidos do gênero; sem considerar o contexto de produção como elementos que veiculam sentidos e não apenas, mecanicamente, identificá-los no gênero trabalhado.

É preciso retomar, conforme a pesquisadora, o contexto do gênero discursivo como um elemento que o caracteriza e não apenas o contorna, não perdendo de vista a "questão da interação e dos sujeitos que dela participam, a questão da subjetividade, do projeto de dizer, etc." (RODRIGUES, 2014, p. 39)

Vemos, assim, que o trabalho com gêneros discursivos permite que o aluno reflita como o processo de construção de sentidos se dá através das relações linguísticas e extralinguísticas dos enunciados. E isso afeta diretamente, a forma metodológica como se trabalha com o gênero discursivo em sala de aula, priorizando inicialmente seu contexto de

produção, para depois pensarmos no trabalho com os elementos temáticos, composicionais e de estilo.

São muitas, portanto, as contribuições de um trabalho pautado na teoria dos gêneros discursivos para o ensino e aprendizagem dos alunos, pois permitem a integração entre as práticas de linguagem e a análise linguística (RODRIGUES, 2014), favorecendo também o trabalho com textos multimodais e os hipertextos, com os quais precisamos hoje lidar. Hila (2008, s/n) cita uma série de vantagens dessa perspectiva de trabalho com o texto em sala de aula:

> Além disso, por que trabalhar com gêneros do discurso em sala de aula? Porque: (a) abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica; (b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais); (c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais; (d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou lingüísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;(e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular, etc.(HILA, 2008, s/n)

Conclui-se, então, que é de fundamental importância que os gêneros discursivos sejam considerados pelo professor em sua atuação docente como enunciados concretos, que possibilitam ao aluno participar das inúmeras práticas sociais atuais, que agregam tanto a noção de interação, como também de ideologia, de historicidade, do relativamente estável em termos de estrutura composicional e de estilo, para que possam contribuir com a formação de cidadãos críticos, que possuam a capacidade de fazer uso da linguagem em uma sociedade que exige, cada vez mais, um posicionamento firme em busca de seus direitos, o que não é garantido de maneira eficaz por um trabalho pautado exclusivamente nas tipologias textuais[11], ou, como destacamos, na gramaticalização dos gêneros.

[11]Para Marcuschi (2008, p.154-155), as tipologias textuais são assim definidas: "**Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.* O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (grifos do autor)".

2.3 O GÊNERO RESENHA DE FILME

Nesta seção, apresentamos, a partir do aporte teórico do ISD (DOLZ, NOVERRAZ, SHENEUWLY, 2004), conjugado com a concepção dialógica do discurso (BAKHTIN, 1997, VOLÓCHINOV, 2017; BRAIT; MELO, 2006)[12] um modelo didático para o gênero a ser trabalhado em nossa proposta didática: a resenha de filme.

De acordo com Lima (2015, p. 2), "[...] o modelo didático de um gênero é construído levando-se em consideração conhecimentos formulados no domínio da pesquisa científica e por especialistas." Esse conhecimento é de fundamental importância, pois, de acordo com o mesmo autor, devemos considerá-lo, para, então, transformá-lo em uma proposta de ensino coerente, o que é denominado pelo ISD de *transposição didática*.

Assim, o modelo didático que apresentamos é fruto de estudo e reflexão do pesquisador, e de suas leituras, acerca do gênero resenha de filme quanto a: aspectos sócio-históricos; definição; contexto de produção; conteúdo temático; estrutura composicional e marcas de estilo. Para orientar sua construção, apoiamo-nos em trabalhos recentes que abordam o gênero em pauta, tais como os de Gardnier e Tosi (2000), Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015), bem como Lima e Lima (2016). Iniciamos, pela apresentação da análise sócio-histórica da resenha de filme.

2.3.1 ANÁLISE SÓCIO HISTÓRICA

Podemos entender o gênero resenha de filme como uma subclassificação do gênero resenha, que existe em vários âmbitos, como literário, acadêmico, artístico, e, por fim, no campo cinematográfico.

São poucos os estudos, no Brasil, que tratam a respeito da cronologia do gênero resenha fílmica ou crítica cinematográfica. Tentaremos, porém, nesta seção, revisitar as origens desse gênero em nosso país, bem como as contribuições de diversos críticos de cinema e revistas sobre o assunto para a consolidação dessa prática social em nossa sociedade,

[12] Entendemos, neste trabalho, que coadunar o ISD com a concepção mais dialógica da linguagem não sejam atitudes incoerentes, na medida em que concordamos, como Brait (2016), que os estudos atuais da Linguística Aplicada, na qual inúmeras vertentes teóricas podem ser utilizadas, têm em comum o fato de considerarem o texto como um acontecimento da vida e da linguagem, como elemento vivo que se constitui no processo de interação.

baseando-nos, primordialmente, no artigo de Gardnier e Tosi (2000), publicado na revista digital *Contracampo*[13], dedicada ao cinema.

De acordo com os autores, o início da atividade de crítica cinematográfica do Brasil está atrelado, também, à chegada do cinema no país, fato ocorrido em 1896, com a primeira exibição fílmica pública, através de um aparelho denominado *omniographo*, capaz de reproduzir imagens em movimento a partir de fotos.

Um ano depois, o escritor Arthur Azevedo, até então, dedicado à crítica teatral, começa a escrever comentários, publicados no jornal "O Paiz", sobre alguns filmes exibidos em casas teatrais, tornando-se, dessa forma, o primeiro crítico de cinema brasileiro.

Em 1904, Olavo Bilac é o primeiro intelectual do país a escrever algo sobre o cinema, visto, naquela época, como uma atividade marginal. Em seus escritos, o autor abordava, de maneira especial, as transformações sociais que seriam causadas pela difusão dos filmes no Brasil, como a possível morte do livro em decorrência do cinema, considerado, então, como "o livro do futuro".

O primeiro periódico dedicado a publicar comentários sobre filmes em nosso país surge no ano de 1913, com o título *Cinema*, porém, com duração efêmera, de apenas um ano.

A revista *Palcos e Telas*, criada em março de 1918, tem um papel importante na história do gênero resenha fílmica por ser a primeira publicação brasileira a tentar dar conta de comentar todos os filmes em cartaz.

A década de 1920 teve grande importância para a consolidação tanto do cinema quanto do gênero resenha de filme no Brasil. Nesse período, mais especificamente, em 1924, Pedro Lima lança a coluna *O Cinema no Brasil*, publicada na revista *Selecta*, espaço no qual analisava e buscava compreender as dificuldades e o atraso técnico do cinema em terras brasileiras. É também dessa década a revista *Cinearte* que, apesar de abordar os filmes hollywoodianos com frequência, também fazia uma campanha em prol do fortalecimento do cinema nacional. Em 1928, surge o periódico *O Fan*, primeira publicação movida exclusivamente pelo amor ao cinema. Seu diferencial consistia, principalmente, no fato de que considerava o cinema como uma "grande arte".

Pedro Lima, em 1931, começa a escrever regularmente para jornais, tornando-se o primeiro crítico diário e contribuindo para o estabelecimento da figura do crítico de cinema, tal qual concebemos atualmente.

[13]http://www.contracampo.com.br/

Na década de 1940, destaca-se a contribuição da revista *Clima*, trazendo à tona novas discussões sobre os rumos do cinema nacional, renovando, assim, as atitudes críticas no Brasil. Ressalta-se, aqui, a presença de grandes nomes de nossa literatura envolvidos com essa publicação, como Mário de Andrade e Antônio Cândido. No final da mesma década, em 1946, Antonio Moniz Viana começa a escrever para o jornal *Correio da Manhã* e torna-se o mais importante crítico diário, ganhando status de intelectual do cinema. Com seus métodos próprios e suas várias idiossincrasias, escreveu para o referido jornal por 28 anos.

Em 1951, é fundado o Centro de Estudos Cinematográficos de Minas Gerais. Sua importância está relacionada à publicação da *Revista de Cinema* pelo grupo, considerada como um das mais importantes da época. Um ano mais tarde, acontece em São Paulo, no Museu de Arte Moderna, a Primeira Retrospectiva do Cinema Brasileiro, evento que contribuiu grandemente para a os estudos históricos acerca do cinema nacional.

Na década de 60, a crítica começa a perceber o nascimento de um novo cinema no Brasil, fato sinalizado pela publicação por Glauber Rocha de vários artigos sobre o tema no Suplemento Literário do Jornal do Brasil. Um dos postulados do autor sobre essa nova forma de fazer cinema (Cinema Novo) é: "uma câmera na mão, uma ideia na cabeça". Ainda em 1960, tem-se a primeira oportunidade de um encontro de críticos de cinema a nível nacional, envolvendo críticos de norte a sul do país; trata-se da 1ª Convenção Nacional de Crítica Cinematográfica, realizada em São Paulo.

Ainda na mesma década, no ano de 1965, é fundado o curso de Cinema na Universidade de Brasília. Devido a pressões da ditadura militar, porém, o curso não seguiu adiante na referida universidade, mas teve, dois anos depois, uma tentativa de continuação com a transferência da maioria dos professores para a Escola de Artes na USP. Surge, então, a revista *Filme Cultura* em 1966, sendo o principal campo de debates sobre o cinema para a geração de 60.

Com o surgimento do Cinema Novo, houve embates entre seus defensores e aqueles que o rejeitavam. Exemplo disso é o artigo "Mixagem Alta não Salva Burrice", publicado por Ivan Cardoso, em 1972, na coluna "Geléia Geral", do jornal *Última Hora*, em espaço cedido ao crítico pelo "dono" da coluna: Torquato Neto.

Durante a década de 70, merece destaque a revista *Cine Olho*, que se debruçava sobre os problemas estéticos do cinema marginal (aquele contrário ao cinema novo).

Já na década de 80, o suplemento cultural *"Folhetim",* da *Folha de São Paulo,* incorpora a área do cinema a seus objetos de reflexão, discutindo sobre a reflexão e realização de obras cinematográficas. Porém, ao final dessa década, "[...] os jornais veem mais e mais ser

diminuído o espaço destinado à crítica de cinema." (GARDNIER; TOSI, 2000, s/n), o que faz com que ocorra uma mudança de estilo de tais textos a fim de agradar ao público e ao mercado jornalístico, obrigando o crítico a adotar ume estilo mais sintético, descontraído, com textos curtos e com críticas menos densas. Já no final da década, em 1987, chega ao fim a revista *Filme Cultura*, deixando uma grande lacuna na crítica cinematográfica no Brasil, pois, não havia mais espaço, oficialmente, na imprensa, para discussão do nosso cinema, ficando, assim, restrita às universidades.

Quanto aos anos 90, segundo Gardnier e Tosi (2000), não há muito que destacar quanto à crítica cinematográfica, apenas o início da publicação da revista *Cinemais*, revista acadêmica que representa uma tentativa de reabrir a discussão sobre o cinema no Brasil. Essa década também é caracterizada por uma grande insatisfação da classe intelectual brasileira com a imprensa cultural. Segundo os autores, personalidades como Caetano Veloso e Carlos Diegues afirmam que "[...] os críticos que trabalham para os grandes jornais são despreparados e mal-intencionados com a arte feita no Brasil." (GARDNIER; TOSI, 2000, s/n).

Através dessa cronologia, podemos perceber um movimento de descentralização em relação ao papel do crítico ao longo da história, pois, inicialmente, tínhamos apenas os intelectuais como pessoas socialmente autorizadas a produzirem resenhas cinematográficas; tempos depois, houve abertura para que os profissionais do jornalismo e do próprio cinema ocupassem esse papel. Hoje em dia, com a influência da internet e suas inovações, que se fazem sentir nas práticas e relações sociais, o que se vê é que o papel social de resenhista ou crítico cinematográfico ainda pode ser ocupado pelos intelectuais ou profissionais do jornalismo e cinema, mas também o próprio público-espectador pode assumir tal papel, ao participar de fóruns online, publicar textos em blogs ou produzir vídeos para vlogs, entre outras possibilidades oferecidas pela rede mundial de computadores para compartilhamento de pontos de vista, o que caracteriza, sobremaneira, a sociedade hipermoderna na qual vivemos. (ROJO; BARBOSA, 2015).

Essa descentralização do papel do crítico também teve como consequência uma mudança no estilo do gênero resenha de filme, conferindo-lhe um caráter analítico menos denso do que quando era produzido por intelectuais, assumindo uma crítica mais superficial, curta e "recomendatória", principalmente quando publicado em suportes do campo de circulação digital.

Apesar das críticas de alguns intelectuais aos atuais resenhistas do mercado, a resenha cinematográfica conquista cada vez mais seu espaço como gênero do campo jornalístico-

midiático. Quase todo jornal ou revista, atualmente, dedica espaço a elas, além de sites especializados, como *Adorocinema*[14] ou *Cinepop*[15], revelando, assim sua importância na sociedade atual, na medida em que o cinema torna-se, cada vez mais, uma indústria promissora.

2.3.2 DEFINIÇÕES

Segundo Barros (2008), a resenha crítica é um gênero mobilizado pelo campo jornalístico, mas que transita entre outros campos, como o acadêmico e cultural, já que o objeto de análise sobre o qual se debruça é proveniente desses campos.

A fim de traçarmos uma apresentação do gênero resenha de filme, buscamos, primeiramente, no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), a definição para o termo, onde consta que resenha é:

> [Dev.de resenhar] S.f.1. Ato ou efeito de resenhar. 2. Descrição pormenorizada: "Ouvir rezar as duas santas velhas...equivalia a escutar uma resenha das diferentes calamidades, que perseguem e apoquentam o gênero humano." (Júlio Diniz, A Morgadinha dos Canaviais, p.21). 3. Contagem, conferência. 4. Notícia que abarca certo número de nomes ou fatos similares. 5. Recensão (3). (FERREIRA, 1986, p.1492)

O verbete, porém, não menciona nenhum tipo de obrigatoriedade da presença de uma análise crítica em relação ao objeto resenhado. Por isso, quando se trata de uma resenha na qual o autor deve analisar criticamente o objeto, é comum que o gênero seja nomeado como "resenha crítica", a fim de que se integre ao termo a carga apreciativa inerente à prática social em pauta.

Na concepção de Monteiro (1998, p. 22), "[...] o ponto alto da resenha é a visão crítica de quem a escreve. Além de trazer o assunto devidamente resumido, este é acompanhado de uma análise, de uma visão crítica". Notamos, por essa definição, a carga apreciativa que deve acompanhar as resenhas, o que as leva a ser algo para além de um simples resumo do objeto, como definem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004):

> Inúmeros tipos de textos se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Outros, além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações.

[14] http://www.adorocinema.com/
[15] http://cinepop.com.br/

> Os primeiros são resumos e os segundos são resenhas. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p.15).

Assim, em nossa pesquisa, compreendemos a resenha de filme, tal qual proposto por Barros (2008, p.55), como gênero no qual o autor se propõe a realizar uma apresentação do filme quanto a seus aspectos técnicos, bem como "[...] a sumarização do enredo e a asserção valorativa de alguns aspectos da obra.", caracterizando-se por envolver tanto o domínio do expor como o do argumentar.

2.3.3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO

O gênero em questão faz parte do campo publicitário, sendo muito comumente publicado em jornais, revistas ou *sites.* Porém, ele estabelece uma conexão com a área cinematográfica, pois é proveniente dela o conteúdo gerador de sua realização, tendo, assim, seu início e fim relacionados estreitamente a essa área cultural, tanto que, segundo Barros (2008), ele aparece, geralmente, nos cadernos de cultura ou entretenimento, juntamente a críticas de CD, peças de teatro ou livros.

A relação de pertencimento da resenha de filme ao campo publicitário lhe causa, também, certo apelo coercitivo, pois, como o propósito discursivo do gênero alia-se a questões de venda e consumo do produto analisado, fatores de rentabilidade, muitas vezes, interferem na crítica elaborada pelo resenhista.

Os interlocutores envolvidos são, de um lado, um especialista ou alguém que possua vasto conhecimento a respeito do cinema, podendo este ser um intelectual, um jornalista ou ainda um profissional envolvido com a área cinematográfica, que ocupará a função de locutor, assumindo um papel social de alguém autorizado a analisar a obra fílmica, ou seja, de alguém cuja opinião é digna de receber consideração, por possuir um valor apreciativo maior em relação à de um leigo. Do outro lado, situa-se um leitor interessado no filme ou que esteja em processo de formação de opinião a seu respeito e que queira levar em consideração a palavra de alguém com conhecimento de causa no assunto. Esse interlocutor, portanto, assume o papel social de alguém a quem o resenhista buscará convencer e que terá também a possibilidade de posicionar-se em relação à análise feita pelo crítico. Atentemos, também, ao fato de que "[...] o texto da crítica é sempre assinado, já que quem se responsabiliza pelo conteúdo veiculado é o próprio autor e não o editor do jornal/revista." (BARROS, 2008, p.55).

Dentro desse contexto, a finalidade/objetivo/querer-dizer do locutor está no sentido de apresentar os elementos principais do filme ao interlocutor (sumarização), visando, ao mesmo tempo, convencê-lo sobre sua avaliação a respeito da obra, incentivando-o a assistir o filme (BARROS, 2008).

De acordo com Bakhtin (1997), todo enunciado é pleno de vozes alheias, sendo caracterizado, portanto, como polifônico, o que, de acordo com Barros (2008) "[...] refere-se à questão da intersecção dos muitos diálogos no interior de um discurso, do cruzamento das vozes que falam e polemizam em um texto.", além da própria instância enunciativa que assume a posição de autor.

Em sua dissertação de mestrado, na qual analisou resenhas fílmicas produzidas pelo crítico Carlos Eduardo Lourenço Jorge, da Folha de Londrina, a autora classificou as vozes secundárias presentes nos textos em três grupos, conforme tabela abaixo:

Quadro 4 – Vozes secundárias que perpassam a resenha de filme.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Vozes de personagens	Incluímos qualquer processo polifônico em que seres humanos ou entidades personificadas, na qualidade de agentes, possam vir a **intervir** em alguns aspectos do conteúdo temático.	Voz do diretor do filme inserida na forma de discurso indireto. *O DIRETOR JUAN JOSÉ CAMPANELLA declarou que 'O Mesmo Amor, a Mesma Chuva', 'O Filho da Noiva' e 'O Clube da Lua' formam uma trilogia sobre a classe média argentina.*
Vozes institucionais	Acrescentamos qualquer percepção de polifonia na qual a voz de um personagem, instituição, grupo social, senso comum, mesmo **não intervindo** diretamente como agente no percurso temático de um segmento textual, possa ser traduzida como instância enunciativa externa.	Frase feita – voz do senso comum. *[...] na superfície eles são COMO CÃO E GATO em sua tormentosa ligação [...]*
Voz do autor	Incluímos qualquer segmento textual em que a voz do autor empírico quebra as barreiras do mundo virtual da linguagem e se impõe como a *voz que fala*.	Voz do autor deflagrada por meio do uso do imperativo ou do recurso dos parênteses. *(veja a programação de cinema na página 2)*

Fonte: BARROS (2008, p.139)

Logo, essas são as possibilidades de vozes a serem encontradas em uma resenha fílmica, juntamente com a **voz do textualizador**, que, segundo a autora, consiste em um desdobramento do autor empírico em uma instância geral de enunciação que assume a responsabilidade pelo enunciando. Esse confronto de vozes enriquece e dinamiza o gênero, possibilitando sua existência e evolução no âmbito das práticas sociais.

2.3.4 CONTEÚDO TEMÁTICO

O conteúdo temático da resenha de filme é composto por uma apresentação do filme quanto a seus aspectos técnicos (nome, lançamento, diretor, elenco, duração, gênero cinematográfico, etc.), a sumarização do enredo (sem demasia de detalhes para que o texto sirva como incentivo ao leitor para que busque o filme na íntegra) e o julgamento do crítico do locutor sobre a obra, conforme ratificado por Barros (2008):

> O objetivo comunicativo do gênero[resenha] transita entre a apresentação de informações do filme (data de estréia, gênero cinematográfico, duração, diretores, atores, etc.), a sumarização do enredo e a asserção valorativa de alguns aspectos da obra. A tendência, ora para a descrição das informações (aí compreendida a descrição factual da narração), ora para a argumentação crítica, vai depender do contexto em que a crítica está inserida: o tipo de suporte, o público alvo, a linha editorial do jornal/revista, a competência e/ou o nível de especialização do crítico, os objetivos dos editores, etc. (BARROS, 2008, p.55).

Quem escreve uma resenha pode apoiar-se em vários aspectos do filme para elaborar sua avaliação. Barros (2008, p.89) nos traz alguns deles:

> São vários os elementos fílmicos que podem direcionar a discursividade da crítica. Dentre eles, podemos citar: a) desenvolvimento do enredo; b) enquadramento em uma modalidade cinematográfica (suspense, comédia, drama, etc.); c) tratamento dado ao tema da ficção; d) o figurino; e) a trilha sonora; f) os efeitos especiais utilizados; g) o trabalho da cenografia; h) a duração do filme (extensa demais, por exemplo); i) a pertinência em relação ao público alvo do filme; j) a atuação do elenco (protagonistas e atores secundários); k) o desempenho da direção; l) o tom do filme; m) o trabalho desenvolvido pela produtora/distribuidora (inclusive o papel da divulgação comercial do filme) (BARROS, 2008, p.89).

Sendo assim, a resenha de filme é um gênero no qual a intertextualidade fica em bastante evidência, já que ele só existe em função de outro gênero: a obra fílmica que lhe dá origem.

2.3.5 ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Com relação à estrutura composicional, não há um momento predefinido para o aparecimento da crítica do produtor da resenha no texto, pois, segundo Lima (2015, p.4), "[...]

a avaliação do filme não se realiza em uma parte determinada da resenha, pois isso pode se dar em momentos variados, por meio de adjetivos e argumentos, às vezes no final ou às vezes ao longo de todo o texto".

Considerando que um gênero discursivo nunca é um modelo rígido a ser seguido, mas que, ao contrário, varia de acordo com as situações de linguagem (BARROS, 2008) e do estilo individual de quem escreve, vamos sugerir, baseando-nos em Barros (2008), um protótipo de estrutura composicional para a resenha: (a) título; (b) assinatura do autor; (c) informações técnicas (em forma de tabela ou ao longo do texto); (d) descrição de aspectos principais do enredo do filme e (e) avaliação do produtor do texto. Apresentamos, a seguir, um esquema imagético da organização da estrutura composicional do gênero resenha cinematográfica:

Figura 1 – Estrutura prototípica da resenha de filme.



Fonte: BARROS (2008, p.96).

Ressaltamos, porém, que esse protótipo é absolutamente flexível, como mencionado anteriormente, e que serve apenas como forma de orientar a produção do gênero, não devendo, assim, ser encarado como algo limitador da criatividade do resenhista ou do aluno, na função de aprendiz do gênero, correndo-se o risco de destruir seu caráter dialógico e a possibilidade de influência do intuito discursivo do produtor na estrutura composicional em que o texto se materializa.

2.3.6 MARCAS DE ESTILO

Com relação às marcas de estilo desse gênero, baseando-nos em Lima (2015), notamos que a resenha apresenta sequências textuais descritivas, utilizadas para os trechos em que é feita a apresentação inicial do filme, juntamente de seus aspectos técnicos; há também sequências narrativas e explicativas ao descrever cenas e ações constituintes do enredo, assim como para tratar do conteúdo temático geral do filme e sequências argumentativas, essas, utilizadas para a avaliação do crítico sobre a obra, que pode dar-se tanto por meio de argumentos, como também pelo uso de adjetivos valorativos ou outros recursos linguísticos à disposição do produtor do texto.

O tempo verbal mais recorrente é o presente do indicativo, que reforça o efeito de "verdade" sobre as afirmações do crítico cinematográfico. Também se deve considerar o uso do presente do indicativo histórico ou narrativo ao narrar fatos do enredo da obra, cuja finalidade é dar mais dinamicidade ao que se narra, causando um maior envolvimento do leitor. Outra característica concernente aos verbos nas resenhas é o fato de raramente estarem em primeira pessoa do singular, no intuito de conferir distanciamento entre autor e leitor, como afirma Barros (2008, p.55): "[...] não há uma regularidade quanto à forma de enunciação, mas não são comuns textos escritos em primeira pessoa do singular." No contexto da resenha, há também uso reiterado da anáfora, que contribui para a coesão e progressividade textual, assim como se faz muito importante destacar o papel dos operadores lógico-argumentativos para este fim, assim como a presença de modalizadores apreciativos.

Podemos chamar atenção, também, para aspectos notacionais característicos deste gênero, entre eles, o uso reiterado dos parênteses, pois, de acordo com Barros (2008, p.92) "[...] os nomes dos atores principais são destacados, normalmente, no decorrer da narração parcial do enredo ficcional, entre parênteses, logo após a menção dos personagens correspondentes."

Ainda quanto aos aspectos notacionais, de acordo com Lima e Lima (2016), é possível que seja feito uso das aspas com finalidade de introduzir uma voz alheia à do escritor. Nesse caso, pode haver também a presença de um verbo *dicendi* introduzindo essa voz.

Para finalizar esta seção, propomos a organização do modelo didático do gênero resenha de filme, de forma sinótica, no seguinte quadro:

Quadro 5 – Resumo do modelo didático do gênero textual resenha de filme.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Locutor (autor): Especialista em cinema, jornalista, crítico.
	Interlocutor (leitor): Interessados no filme ou leitores em processo de formação de opinião sobre a obra.
	Campo de circulação social: jornalística, publicitária.
	Objetivos: Fornecer ao leitor informações sobre os elementos básicos do filme, juntamente com a avaliação do autor sobre o mesmo.
	Suportes: jornal, revista, *site*.
CONTEÚDO TEMÁTICO	- Apresentação do filme. -Sumarização do enredo (fatos, personagens, cenas). - Apreciação valorativa/ juízo de valor do autor.
ESTILO	-Tempo verbal predominante: Presente do Indicativo.
	-Escrita, geralmente, em terceira pessoa.
	-Uso de operadores lógico-argumentativos;
	-Uso de anáforas nominais e pronominais;
	-Uso de expressões modalizadoras apreciativas.
	-Uso de aspas para introduzir uma voz alheia, geralmente, precedida de um verbo *dicendi*.
	Presença de sequências: (a) descritivas: apresentação da obra, descrições de personagens, espaços e apresentação das informações técnicas; (b) narrativas e explicativas: apresentação parcial do enredo e tema geral abordado pelo filme; (c) argumentativas: avaliação do produtor do texto sobre o filme
ESTRUTURA COMPOSICIONAL	Protótipo do gênero (flexível) (a) título; (b) assinatura do autor; (c) imagens/fotos (d) informações técnicas (em forma de tabela ou distribuídas ao longo do texto); (e) sumarização de aspectos principais do enredo do filme e avaliação do produtor do texto; (f) avaliação do produtor do texto sobre a obra/recomendação.

Fonte: Elaborado com base nas ideias de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008) e Lima (2015) e Lima; Lima (2016).

O modelo apresentado não tem pretensão de esgotar os estudos sobre o gênero resenha de filme e, apesar de ter sido construído pautando-se em estudos científicos sobre ele, não representa uma verdade absoluta sobre o gênero, já que segundo Bakhtin (1997), eles são formas de enunciados relativamente estáveis, ou seja, que admitem variações a depender de seu contexto de produção. Machado e Cristóvão (2006, p.559), por sua vez, ratificam essa

ideia ao declararem que "[...] esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação." Dessa forma, não devemos vê-lo como algo estanque, mas dinâmico, pois a língua, por ser viva, se encontra em constante evolução, o que afeta também os gêneros do discurso e sua organização.

Torna-se evidente, assim, a importância de que o professor esteja munido de teorias que embasem sua prática, pois todo o conhecimento teórico sobre os gêneros do discurso, e, especificamente, sobre o gênero resenha de filme, reunido e apresentado neste trabalho até o presente momento representa uma base teórica sólida para conduzir as ações de análise das produções textuais dos alunos-participantes deste projeto, assim como para a produção do material didático a ser implementado em sala de aula, depois de identificadas as fragilidades do grupo quanto ao domínio dos aspectos discursivos do gênero, conhecimento esse que contribuirá para uma atuação mais eficaz do professor na superação de tais dificuldades.

2.4 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

2.4.1 ORIGEM, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DE UM PDG

Nossa proposta de intervenção consiste em um Projeto Didático de Gênero (PDG) para trabalhar com a resenha de filme, em uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola do campo, abordando a temática da Superação O aporte teórico que dá sustentação à criação e aplicação de PDGs, segundo Bicalho (2014), é:

> [...] a concepção de linguagem como interação, de Vygotsky (1986[1989]) e Volochinov e Bakhtin (1929[1979]); o Interacionismo Sóciodiscursivo (Bronckart 2006); a noção de gênero (Volochinov, Bakhtin, Bronckart) como organizadora do ensino de língua (Schneuwly e Dolz 2004); as perspectivas de análise linguística a partir das necessidades demonstradas pelos aprendizes; a proposta de leitura como atitude responsiva ativa, a concepção de múltiplos letramentos associados a práticas sociais. (BICALHO, 2014, p.11)

Ainda segundo a mesma autora, o PDG nasceu da confluência entre os conceitos de Sequência Didática (SD) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000), o que, por sua vez, fica explícito também nos estudos

conduzidos por Guimarães e Kersh (2012, 2014), coordenadoras do projeto[16] que levou à idealização dessa metodologia de ensino da língua portuguesa: "Nosso ponto de partida foi a proposta já consolidada na experiência suíça francófona: a de sequência didática. A ela agregamos outra experiência já comprovadamente desenvolvida, a de projetos de letramento." (p.22). Esse instrumento de ensino, todavia, vai além dos limites apresentados pelas SDs, pois traz uma ênfase maior a questões que ficam muito superficialmente descritas nos estudos realizados a seu respeito, como é o caso da leitura e da vinculação estreita daquilo que se produz em sala de aula com a realidade social externa aos seus muros, pontos estes que são aprofundados pelos PDGs.

O PDG pode ser definido como "[...] um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo [...] sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social[...]"(GUIMARÃES; KERSH, 2012, p.23). Fica claro, assim, que a prática social relacionada ao(s) gênero(s) a ser(em) levado(s) para a sala de aula como objeto de aprendizagem tem fundamental relevância em um PDG, devendo o professor refletir sobre ela e tê-la muito bem definida já no início de todo o processo. Dessa forma, uma definição mais completa, que envolva todas essas peculiaridades sobre o PDG pode ser encontrada em Almeida (2014):

> O PDG é uma proposta de alargamento da Sequência Didática, com o objetivo de desenvolver a leitura e a produção escrita, ambas no mesmo patamar de importância. O desafio é de didatizar o gênero sem artificializá-lo, mantendo-o mais fiel possível às suas características e ao seu uso. A ideia é fazer com que os alunos se apropriem de gêneros de determinada esfera da atividade humana, considerando a prática social envolvida de acordo com a sua realidade. Assim, o gênero escolhido precisa fazer sentido para os alunos e para a comunidade em que a escola está inserida, bem como é preciso levar em consideração as suas características e as diferentes práticas sociais do contexto. (ALMEIDA, 2014, p.80).

Um dos pressupostos do ISD é de que aquilo que é produzido em sala de aula deve extrapolar seus limites físicos, sendo recebido por leitores reais, tornado a produção escrita mais significativa tanto para o professor quanto para o aluno que, de acordo com Kersch (2014), sabendo que seu texto será lido por alguém além do professor, passará a escrever

[16] Projeto denominado "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental", desenvolvido com fomento da Capes, no âmbito do Programa Observatório da Educação, através de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS (PPGLA) e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo- RS, sob coordenação da Prof. Drª. Ana Maria Mattos de Guimarães e da Prof. Drª. Dorotea Frank Kersch. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014).

guiado por uma finalidade definida, visando a interagir com seu possível leitor e influenciando sua compreensão responsiva ativa, aprendendo, assim, algo que ultrapassa a prática de produção textual: o agir no mundo e sobre o outro por intermédio da linguagem. Tudo isso vem a suprir um ponto que, segundo aqueles que utilizam o PDG, é deficitário quanto às SDs: a artificialização dos gêneros quando trazidos para o contexto escolar. Sobre isso, Guimarães e Kersch (2014) declaram:

> [...] o que sempre nos deixou preocupadas com relação às sequências didáticas é que o gênero trabalhado na escola é visto como uma variação do gênero empregado na sociedade. [...] Do nosso ponto de vista, a transposição didática do gênero para a sala de aula não significa que estejamos diante de uma variação de gênero, desde que ele esteja realmente tendo um significado social para o aluno. Trata-se de um gênero que será desenvolvido na esfera social da escola, mas, não necessariamente, ficará restrito a ela. Aliás, nossa proposta é justamente que a produção de um texto de um dado gênero ensinado circule em outras esferas sociais. (GUIMARÃES; KERSH, 2014, p.27).

Em nossa pesquisa, inicialmente nossa predileção seria o trabalho com a SD, a partir do gênero resenha de filme, por ser um dos gêneros propostos pelo material didático oferecido pelo Estado. Todavia, percebemos, no decorrer do processo, a aparente apatia dos alunos para a questão do estudo, da leitura e da escrita. Disso decorreu a importância de promover uma prática de leitura e de escrita que atendesse a essa realidade, daí a escolha do tema "Superação' como eixo condutor de nossas oficinas.

2.4.2 PASSOS E ETAPAS DE UM PDG.

Quanto aos passos e etapas para se criar e desenvolver um PDG em sala de aula é possível ver a extrema semelhança entre os passos deste e os de uma SD, já que, segundo Raupp (2014), o processo se inicia:

(1) com uma *produção inicial*, que é analisada pelo professor; por meio desta análise, o docente será capaz de identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção do gênero trabalhado;

(2) pautando-se nos resultados das análises, serão criadas *oficinas*, objetivando proporcionar aos discentes um maior domínio do gênero;

(3) após a realização das oficinas, realiza-se a *produção final;*

(4) a última etapa, consiste na *reescrita* do texto.

Sinoticamente, apresentamos o quadro abaixo elencando as etapas de desenvolvimento de um PDG, de acordo com Lisboa e Marques (2014).

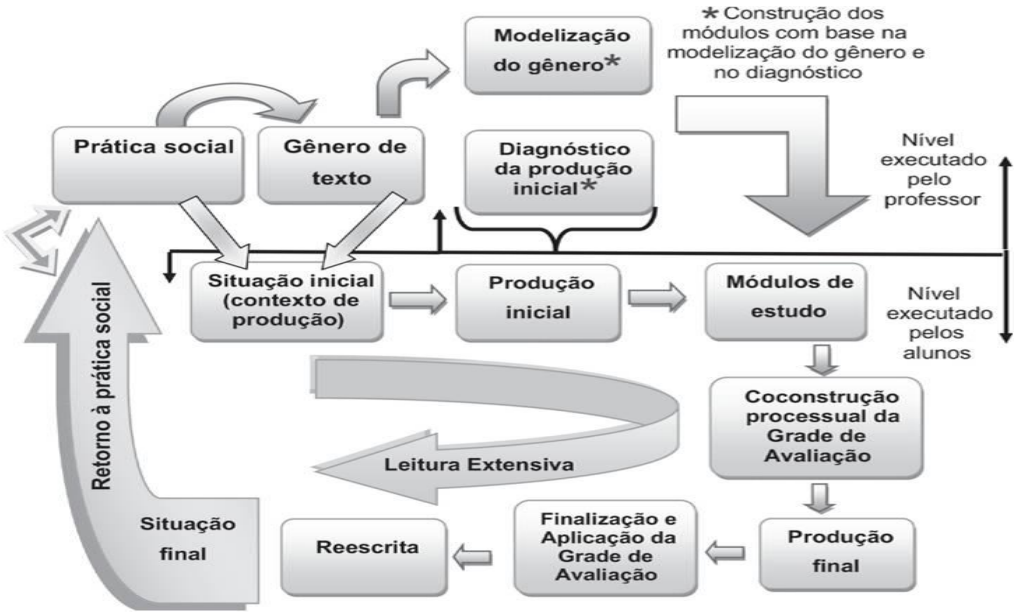
Quadro 6 – Etapas de um PDG

Estrutura básica do Projeto Didático de Gênero
Apresentação da situação comunicativa (o gênero textual a ser trabalhado e a sua função no meio social).
Produção Inicial (sondagem dos conhecimentos do aluno a respeito do gênero em questão).
Oficinas (atividades de leitura, escrita, análise linguística, com o objetivo de desenvolver capacidades específicas para o uso do gênero).
Produção Final (nova versão do texto após o conhecimento de suas especificidades e o trabalho com as dificuldades apresentadas na escrita a partir da Produção Inicial).
Autoavaliação, avaliação e reescrita do texto (momentos de trabalhar a sua própria produção a partir de critérios construídos ao longo das oficinas).

Fonte: Adaptado de LISBOA; MARQUES, 2014, p.137.

A fim de melhor ilustrar as etapas de desenvolvimento do PDG, apresentamos também o diagrama abaixo, construído por Rabello (2014) e que apresenta, de forma clara, todos os passos necessários para implementar um PDG:

Figura 2 – Esquema de desenvolvimento de um PDG.



Fonte: RABELLO (2014)

O esquema mostra, claramente, o que foi apresentado por Almeida (2014) no início desta seção, em relação ao objetivo de desenvolver a leitura e a escrita com o mesmo nível de

importância assumido pelo PDG, pois todas as fases do processo são permeadas pela leitura extensiva. De acordo com a pesquisadora (Ibid., 2014):

> Com o propósito de qualificar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura, o PDG tem como uma de suas características a proposição da leitura extensiva que pode ser um texto de outro gênero textual, adequado à faixa etária da turma e relacionado a um dos aspectos importantes na concepção do projeto: tema, prática social ou gênero escolhido. (ALMEIDA, 2014, p. 89-90)

Também chama atenção, no esquema, a importância dada à prática social, que constitui ponto de início e chegada do PDG. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar inicial para o contexto social dos alunos que participação do projeto, a fim de identificar as práticas sociais com quais estão envolvidos e, dentre elas, selecionar o que pode ser trabalhado para contribuir para uma melhor formação do discente, de forma que este se constitua um cidadão crítico e atuante.

> Portanto, refletir sobre a comunidade local, reconhecendo suas fragilidades e apontando novos caminhos, é um dos pontos de partida para desenvolver projetos didáticos que promovam uma aprendizagem realmente significativa na formação de alunos, cidadãos mais conscientes e críticos sobre sua sociedade. (MARQUES, 2014, p. 159-160).

Buscamos fazer o que propõe Marques (2014) ao escolher a "Superação" como temática para nosso PDG, escolha essa resultante da constatação, por meio da convivência com nossos alunos, de sua apatia em relação aos estudos e às dificuldades que lhes são impostas pelo contexto em que vivem. Assim, segundo as idealizadoras do PDG, Guimarães e Kersh (2012, p.36), aliando gênero, temática e prática social, "[...] o domínio de um gênero, seu conteúdo temático, seu estilo e sua forma composicional, vai levar o aluno a agir não somente na escola, mas também fora dela."

Quanto aos pontos de partida para um PDG, as estudiosas (Ibid., 2012, p.36) afirmam que podem ser: "[...] um tema, uma prática social, um gênero (oral ou escrito), um conteúdo gramatical." Raupp (2014) ressalta que um desses pontos servirá como guia para todo o desenvolvimento do projeto, sendo que os demais não serão descartados, mas permanecerão como pano de fundo durante todo o processo. No nosso caso, o ponto de partida não foi o gênero resenha de filme, mas o tema "Superação".

Julgamos necessário, portanto, complementar os passos anteriormente descritos a fim de traçar um panorama mais claro do que, efetivamente, realizamos em sala de aula, já que

partimos de um tema gerador visto como necessário e significativo diante da realidade dos alunos, para, posteriormente, trabalhar a leitura e a produção do gênero resenha de filme, permeadas por reflexões e discussões acerca do tema escolhido.

Dessa forma, complementando o quadro já apresentado anteriormente, nosso PDG se organiza da seguinte maneira:

Quadro 7 – Etapas do PDG desenvolvido na presente pesquisa.

Etapas do PDG aplicado durante a pesquisa.
Definição do tema gerador, a partir da análise do contexto e das práticas sociais nas quais os alunos se inserem.
Apresentação da situação comunicativa (o gênero a ser trabalhado e a sua função no meio social).
Produção Inicial (sondagem dos conhecimentos do aluno a respeito do gênero em questão).
Oficinas (atividades sobre o tema, envolvendo leitura, escrita e análise linguística, com o objetivo de desenvolver capacidades específicas para o uso do gênero).
Produção Final (nova versão do texto após o conhecimento de suas especificidades e o trabalho com as dificuldades apresentadas na escrita a partir da Produção Inicial).
Autoavaliação, avaliação, reescrita do texto (momentos de trabalhar a sua própria produção a partir de critérios construídos ao longo das oficinas) e edição final.
Divulgação dos textos produzidos à comunidade escolar durante um evento realizado na escola (prática social).

Fonte: Adaptado de LISBOA; MARQUES, 2014, p.137

Após a escolha do ponto de partida do PDG, Raupp (2014) salienta a necessidade de que o professor busque reunir informações sobre o gênero a ser trabalhado com a turma, através da coleta, leitura e análise de vários textos classificados como pertencentes ao gênero em questão a fim de que sejam identificadas suas características, o que se assemelha à ideia da criação de um Modelo Didático de Gênero (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2014) para subsidiar a prática do professor. Raupp (2014), no entanto, sugere que, entre o material coletado, podem também figurar textos que tratem do tema enfocado no projeto e, até mesmo, textos de outros gêneros que possam servir para auxiliar no reconhecimento das regularidades do gênero adotado como objeto de ensino aos alunos, servindo, portanto, como elemento de comparação.

O passo seguinte é a realização da produção inicial (doravante, PI). Como afirma a pesquisadora: “Com esse material em mãos, podemos propor aos alunos um improviso: a produção inicial.” (RAUPP, 2014, p.125). Essa primeira produção tem caráter diagnóstico e o aluno a realiza sem ter acesso a muitas informações teóricas sobre o gênero a ser produzido. Sua finalidade é permitir que o professor conheça seus alunos e quais são suas reais necessidades a fim de que possa definir os aspectos mais importantes a serem trabalhados a

fim de oferecer-lhes um maior conhecimento, domínio e manipulação do gênero proposto em todos seus aspectos textuais, discursivos e dialógicos.

Depois de concluídas as análises da PI, consoante Raupp (2014), é o momento de produzir as oficinas, abordando e buscando solucionar os aspectos que se revelaram menos dominados pelos alunos em seus textos. A autora salienta que essas oficinas podem ser organizadas em torno das maiores dificuldades dos alunos, do tema gerador do PDG ou, ainda, de aspectos estruturais, de conteúdo e estilo do gênero em pauta.

Raupp (2014) também sugere que o professor peça aos alunos que registrem aquilo que aprendem sobre o gênero no percurso das oficinas em forma de lista, que pode, inclusive, ser fixada em uma das paredes da sala de aula a fim de que possa ser consultada coletivamente quando necessário. A partir dessa lista, costuma-se elaborar uma grade de correção para os textos a serem produzidos no momento da PF, grade essa que pode ser elaborada com todo o grupo, sob a condução do professor. Esse instrumento é útil tanto ao aluno, que, por meio dele, saberá exatamente como produzir um bom texto, adequando-o à situação discursiva na qual se insere, quanto para o professor, que já terá elaboradas as referências para a avaliação e revisão dos textos de seus alunos.

O próximo, e último, passo é a PF, que, quando concluída, deve ser revisada pelo professor e colegas de classe, a fim de que se adéque à situação comunicativa e ao objetivo a que se propõe. “Assim, cada aluno poderá refletir sobre como escreveu e analisar, a partir das correções, o que poderia ser melhorado.” (RAUPP, 2014, p.127).

Podemos, ainda, acrescentar a essas fases a publicação dos textos produzidos, etapa imprescindível para que cheguem além das paredes da sala de aula, tornando a experiência mais enriquecedora, contextualizada e significativa para discentes, para o próprio docente, bem como para toda a comunidade escolar. Como afirmam Guimarães e Kersh (2012, p.24): “[...] a ousadia é ter, sim, um produto final cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine o(s) gênero(s) envolvido(s) na prática em questão.”

Por conseguinte, em nosso PDG, buscamos manter a estrutura de etapas originalmente proposta pelas idealizadoras da metodologia, por acreditar que isso favorecia o alcance de nossos objetivos, tanto no que se refere a proporcionar aos estudantes oportunidades para reflexão sobre suas atitudes em relação aos estudos quanto no que se refere ao aprimoramento da competência leitora e escritora da turma. Considerando tudo isso, é que trouxemos como porta de entrada para o projeto um tema gerador, algo já previsto como possível em um PDG, de acordo com Guimarães e Kersh (2012).

Porém, é valido ressaltar que, como toda prática pedagógica, o PDG não é uma receita mágica que pode ser elaborada por um professor e replicada em todas as suas turmas ou mesmo ser desenvolvido da mesma forma em todos os contextos. Muitas propostas pedagógicas, aliás, desenvolvidas por pesquisadores nas universidades, quase sempre necessitam de adaptações para a sala de aula da educação básica, pois, muitas vezes, a exemplo da própria SD, idealizada no contexto da escola francesa, quando transpostas para a nossa realidade, não conseguem o efeito esperado, justamente por ser um outro contexto.

Pires (2014) nos chama a atenção para alguns pontos que devem ser levados em consideração para adaptação e adequação de um PDG durante sua concepção, são eles: (a) prática social; (b) turma e série e (c) alunos com necessidades especiais.

Adequar o gênero a ser produzido em sala de aula à sua prática social é algo extremamente importante para garantir que o trabalho de produção de textos não se torne artificial e descontextualizado.

> Sendo assim, os gêneros estão sempre relacionados a práticas sociais daquela comunidade que os utilizam, e não podem ser separados dela. Por isso, ao planejarmos um PDG, devemos entender que a escolha do gênero textual deve trazer consigo a prática social que será abordada, pois eles não estão separados, mas "nascem juntos". Quando tentamos forçar uma prática social que não está relacionada com o gênero, a proposta de ensino fica "artificializada", não se encaixa, e não servirá ao propósito a que se destina (lembrando que os gêneros textuais possuem funções e são usados para agir no mundo). (PIRES, 2014, p.98)

Isso mostra que, ao mesmo tempo em que define um gênero discursivo a ser trabalhado com os alunos, o professor deve considerar as práticas sociais nele incutidas, para então adequar todo seu planejamento em função dessas variáveis, correndo o risco de propor algo extremamente forçado e distante da realidade social na qual os discentes se inserem, o que até pode auxiliar a ensinar a construir um texto respeitando seus aspectos linguísticos, mas não a agir efetivamente no mundo por intermédio da linguagem.

Outro aspecto que, segundo Pires (2014), deve ser sempre levado em conta é a adequação à turma e à série, já que cada turma é heterogênea e única, sendo necessário ao docente buscar conhecer as particularidades, gostos e preferências de cada uma. Como meio de obter essas informações e traçar o perfil geral do grupo, a autora sugere a utilização de enquetes realizadas no início do ano letivo. Em nosso caso, nos valemos de conversas com a turma a fim de descobrir a quais tipos de filme mais gostavam de assistir e quais eram os temas que abordavam, a fim de que essas informações pudessem nos auxiliar no momento da

seleção dos textos que comporiam o material didático utilizado em sala de aula para desenvolver o PDG.

Juntamente com a análise do perfil dos alunos, o professor deve considerar os conhecimentos prévios que trazem, o que lhe tornará apto a pensar em atividades eficientes para ampliá-los no decorrer das oficinas. “A partir do que os alunos produzirem, o professor realizará um diagnóstico daquilo que eles já conseguem produzir e daquilo que precisa ser aperfeiçoado, selecionando alguns aspectos e, a partir deles, desenvolverá as oficinas.” (PIRES, 2014, p.102).

Foi exatamente o conhecimento do perfil de nossos alunos e sobre os conhecimentos que já traziam construídos que nos fez escolher o tema de nosso projeto de intervenção, na medida em que esses jovens, pelo contexto em que vivem, encontram-se apáticos diante de uma realidade que acreditam não poder mais transformar ou transpor. Imbuídos do desejo de contribuir para que essa realidade fosse modificada, buscamos, então, dar nossa parcela de contribuição por meio da criação e implementação um PDG sobre “Superação”.

Para finalizar as discussões sobre aspectos a serem considerados para a boa adequação de um PDG, Pires (2014) menciona a “adequação às necessidades especiais dos alunos”. Esse tipo de adaptação é essencial, já que as políticas públicas educacionais do nosso país caminham para a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, trazendo ao professor a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que permitam a tais alunos desfrutar de seu direito a um ensino de qualidade Para que isso possa acontecer no âmbito do PDG, Pires (2014, grifo nosso) indica que o professor, no momento de planejar sua ação pedagógica, pense em atividades que possam ser realizadas por *TODOS* os alunos, ainda que, para tal, seja necessário adaptá-las às suas necessidades.

O PDG, segundo a estudiosa, permite essa adaptação à medida que a avaliação não é feita por comparação de um aluno com outros, mas sim de sua própria evolução desde a PI até a PF, tornando possível incluir até mesmo aqueles alunos que possuam as maiores limitações, no sentido de que, com a intervenção do professor, provavelmente, demonstrarão algum grau de evolução durante todo o processo de participação nas atividades propostas.

Logo, é possível concluir a fundamental importância de que o professor busque ter um conhecimento de seu grupo, no que se refere a seus pontos fortes e suas fragilidades, a fim de que seja capaz de propor atividades que contemplem os diversos saberes presentes na turma, evitando, assim, a geração de práticas excludentes ou preconceituosas, o que contribuirá, sobremaneira, para uma prática pedagógica cada vez mais emancipatória.

Evidencia-se, assim, a importância de que o PDG, com qualquer outra metodologia de ensino, não seja visto como uma proposta de ensino rígida e engessada, mas flexível e adaptável às diferentes realidades das várias salas de aula existentes em nosso contexto educacional nacional, cumprindo, dessa maneira, seu propósito de contribuir para uma melhor apropriação de um determinado gênero discursivo e suas práticas sociais pelos discentes.

Isso, porém, não ocorre sem a atuação reflexiva do professor diante da realidade e das práticas sociais vivenciadas por seus alunos, buscando conhecê-las e utilizá-las como base para o planejamento de suas aulas, de forma a torná-las mais atraentes, produtivas e significativas tanto para si mesmo quanto para os discentes.

No capítulo seguinte, abordamos o percurso metodológico de nosso trabalho, descrevendo a metodologia de pesquisa utilizada: a pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005; THIOLLENT; COLETTE, 2014), bem como o contexto em que o trabalho foi desenvolvido (escola e alunos). Apresentamos, também, as fases de realização da pesquisa, as categorias que servem de base para a análise das produções escritas, bem como tratamos de nosso processo de geração de dados, contemplando, nesta parte, o contexto em que os dados foram gerados. Finalizamos o capítulo com a análise das PIs dos estudantes.

CAPÍTULO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste terceiro capítulo, temos como objetivo tratar dos aspectos metodológicos que circundam nossa atividade de pesquisa, e que servem como base de orientação para nossas ações em sala de aula, durante a geração de dados.

Iniciamos a primeira seção com a apresentação da natureza da pesquisa, discutindo sua abordagem metodológica, origem, características e passos para ser conduzida. Já na segunda seção, encontra-se descrito o contexto no qual foi realizada, ou seja, a escola e os alunos participantes, informações que julgamos necessárias serem consideradas, pois influenciam as ações adotadas pelo professor-pesquisador. Na terceira seção, apresentamos as fases de realização da investigação e as categorias analíticas para a análise das produções dos alunos. Há, também, uma quarta seção, na qual é descrito o processo de geração de dados, mais especificamente, da PI. Para concluir o capítulo, apresentamos as análises das PIs realizadas, a partir das categorias analíticas definidas para tal objetivo.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa pertence a um paradigma pós-positivista, sendo de natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista, inserindo-se na área da Linguística Aplicada.

Durante muito tempo, buscou-se aplicar à área da educação os mesmos procedimentos de pesquisa utilizados pelos cientistas físicos e naturais, ou seja, fazia-se pesquisa educacional por meio de abordagens quantitativas, acreditando-se que, de tal forma, seria possível chegar a uma visão total dos fenômenos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda, segundo as autoras, acreditava-se que o pesquisador deveria manter uma postura de distanciamento, evitando envolver-se com seu objeto de pesquisa, caracterizando, assim, um padrão positivista de ação, "[...] para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer" (p.4).

Entretanto, ao longo do tempo, percebeu-se que tal forma de pesquisar não era possível de ser aplicada à educação, já que nessa área "[...] as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Surgem, assim, as pesquisas de natureza qualitativa, com o fim de contrapor-se ao padrão positivista em vigor. Segundo André (2008), a pesquisa qualitativa tem origem na

concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento, presentes no final do século XIX, vindo a tornar-se popular, entre os estudiosos brasileiros, na década de 1980. De acordo com Neves (1996), essa abordagem de pesquisa teve início nas áreas da Sociologia e da Antropologia, difundindo-se, mais tarde, para outras áreas, de forma que hoje são realizadas também em outras áreas como em Educação, Administração de Empresas e Psicologia.

A abordagem qualitativa representou, assim, uma ruptura do paradigma de pesquisa em vigor até então, defendendo a ideia de que:

> Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto — portanto, em toda a teoria acumulada a respeito —, que se vai construir conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4).

A partir de então, o pesquisador não é mais considerado alguém que apenas observa as situações, como se estivesse separado delas por uma parede de vidro, mas pode participar e envolver-se com elas, já que a pesquisa qualitativa "[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7).

Nossa pesquisa se enquadra nesse viés de participação na cena da investigação, pois, ao buscarmos desenvolver, em nosso PDG, discussões sobre um tema que acreditamos ser de contribuição para a formação de nossos alunos, não apenas como seres humanos, mas também como cidadãos, estamos partindo, de uma análise do contexto em que tais jovens e adolescentes se inserem, para propor ações com vista a influenciá-los.

Apresentamos, portanto, as principais características da pesquisa qualitativa de acordo com Godoy (1995):

(a) não se vale de instrumentos estatísticos para analisar os dados gerados, pois não busca retratar a realidade como algo mensurável;

(b) seu ponto de partida se dá por meio de questões e focos de interesse abrangentes, que podem redefinir-se no decorrer da atividade de pesquisa;

(c) os dados gerados, em geral, são de caráter descritivo e são obtidos por meio da convivência direta do pesquisador, que se insere no contexto de seu objeto de análise;

(d) o pesquisador busca captar a perspectiva dos sujeitos em relação aos fatos.

Pelo exposto, fica notório que a pesquisa qualitativa não utiliza, ao menos não como principais elementos de análise, dados quantificados e numéricos, além de apresentar uma abertura maior à interpretação do pesquisador em relação aos fatos, quando comparada às pesquisas de cunho quantitativo. Ainda sobre as características das pesquisas qualitativas, Zanatta e Costa (2012) corroboram o que foi apresentado.

> Percebe-se, então, que os estudos que utilizam como base o método qualitativo são os que se desenvolvem numa situação natural e rica em dados descritivos e que conseguem compreender a realidade de forma complexa, contextualizada e não meramente, como um processo natural e matemático. (ZANATTA; COSTA, 2012, p.350).

Devido a essas características, tais pesquisas são também interpretativistas, na medida em que seus resultados passam, necessariamente, pela análise e interpretação do pesquisador. Esse é o caso da nossa pesquisa que, em seu decorrer, de acordo com a interpretação do professor-pesquisador, sobre a forma como os alunos lidam, não apenas com os conhecimentos propostos, mas com sua realidade, torna-se passível de redefinição de rumos.

Apesar de haver certa rejeição aos dados numéricos pelos que trabalham com a pesquisa qualitativa, em decorrência de uma polarização histórica entre ela e o paradigma quantitativo, há uma tendência, da qual fazem parte Neves (1996) e André (2008), que reconhece a não exclusão entre instrumentos de análise de ambas vertentes para a condução dos estudos. Isso quer dizer que, embora uma pesquisa seja qualitativa, pode valer-se de números para análise de alguns dados, porém, sempre perpassando tal análise pelos valores, visão de mundo e postura teórica do pesquisador (ANDRÉ, 2008).

É o que fazemos nesse trabalho, por exemplo, quando analisamos as produções de nossos alunos, pois utilizamos a quantificação com propósito de evidenciar o quanto cada um dos conceitos analíticos é dominado pela turma. Porém, o tratamento final desses dados, incluindo as hipóteses referentes às causas do domínio ou não de cada conceito, resultam da observação, análise e interpretação pelo professor-pesquisador daquilo que é vivenciado em sala de aula ao longo do desenvolvimento das atividades. Logo, "As diferenças entre os dois métodos devem ser empregadas pelo pesquisador em benefício do estudo, isto é, a seu favor; nessa medida, combinar métodos distintos pode contribuir para o enriquecimento da análise." (NEVES, 1996, p.4).

Silveira e Córdova (2009), no entanto, mencionam alguns limites e riscos apresentados pela pesquisa qualitativa, entre os quais consideramos os mais relevantes: (a) haver demasiada confiança no pesquisador como instrumento de coleta de dados; (b) as notas de campo podem

ter a pretensão de representar o todo em relação ao objeto de estudado; (c) ausência de uma descrição detalhada de como os resultados foram obtidos; e (d) pode haver a omissão de pontos de vista diferentes, gerando uma visão unilateral e, portanto, parcial do fenômeno estudado.

Apesar dos riscos apresentados, Lüdke e André (1986) ressaltam a relevância da seriedade com que deve ser conduzida qualquer atividade de pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa.

> De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque seu trabalho com o maior cuidado e exigência para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.9)

Assim sendo, independente da natureza da pesquisa ou da área em que esteja inserida, nota-se, como critério mais importante, a severidade e o compromisso do pesquisador para com seus dados. Afinal de contas, um dos objetivos em realizar pesquisas é lançar luz sobre fatos ao redor dos quais ainda permanece a névoa da dúvida. Se essa é a função do pesquisador, ele deve zelar por ela a fim de contribuir para que a sociedade esteja em constante melhoria e se torne, a cada dia, mais esclarecida.

Com relação à metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, elegemos a pesquisa-ação, pois buscaremos formas de intervenção para melhorar uma situação problemática identificada em nossos alunos: a baixa qualidade de suas produções escritas, tanto no que se refere a aspectos formais, como de conteúdo, além do sentimento de desânimo e apatia, em relação aos estudos, que caracteriza os estudantes da escola onde a pesquisa se desenvolveu.

Segundo Thiollent e Colette (2014), a pesquisa-ação teve origem através dos estudos desenvolvidos, nos Estados Unidos, por Kurt Lewin (1890-1947). Chisté (2016) relata que tudo começou quando o governo americano solicitou que Lewin desenvolvesse uma pesquisa com donas de casa americanas no intuito de que passassem a consumir vísceras de animais, como fígado e coração de boi, durante a crise econômica enfrentada pelo país, possibilitando o envio das melhores partes dos animais como item de exportação ao exterior. A autora ainda menciona que, embora o estudioso não tenha conseguido chegar à causa da resistência, por

parte das famílias americanas, em consumir aqueles alimentos, conseguiu a mudança de atitude almejada inicialmente de maneira interativa

Já para Tripp (2005), é difícil saber, com exatidão, quando e onde teve início a pesquisa-ação, pois, desde sempre, as pessoas analisam suas práticas a fim de melhorá-las, e, por isso, é possível afirmar que consiste, em um processo extremamente natural. Outro aspecto que também contribui para essa dificuldade de conceitualização é o fato de que a pesquisa-ação se desenvolveu de modo diferente nas diversas áreas do conhecimento que dela se valem.

Ainda que seja difícil em encontrar um conceito fechado para a pesquisa-ação, Tripp (2005, p.447) a define como

> [...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática", não deixando também de atender a outros critérios necessários a uma pesquisa acadêmica, como "[...] revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade (TRIPP, 2005, p.447).

O autor, ainda, ressalta que a metodologia de pesquisa em pauta não é totalmente inédita, no sentido de que se trata de uma possibilidade de melhorar nossa forma de aprender com as experiências.

No Brasil, pesquisas pautando-se na metodologia da pesquisa-ação tornaram-se mais comuns após a redemocratização do país, ocorrida na década de 1980 (CHISTÉ, 2016). O retorno de Paulo Freire do exílio também é apontado pela autora como fator para a difusão desse tipo de pesquisa por aqui, já que isso incentivou a realização de vários eventos voltados à educação, ocasiões nas quais eram discutidos métodos de pesquisa participativos nessa área. Disso, resultou, segundo Chisté (2016), a publicação de obras de sistematização sobre a pesquisa-ação, entre as quais menciona:

> [...] o livro de Menga Ludke e Marli André *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*; as obras de Carlos Brandão, *Pesquisa participante* e *Repensando a pesquisa participante*; a tradução da obra de René Barbier *Pesquisa-ação na instituição educativa*; e as publicações de Michel Thiollent, principalmente o livro *Metodologia da pesquisa-ação.* (CHISTÉ, 2016, p.796, grifos da autora).

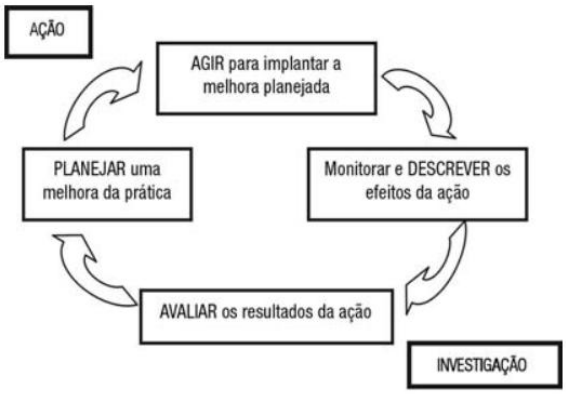
A metodologia, logo, é difundida no Brasil com objetivo de auxiliar os professores a encontrar soluções para os problemas que enfrentam em sala de aula por meio da atividade de

pesquisa (ENGEL, 2000), já que "Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor" (ENGEL, 2000, p.182).

Tripp (2005) versa sobre as características da pesquisa- ação em seus estudos. Segundo o autor: (a) a pesquisa-ação é uma estratégia para professores e pesquisadores contribuírem para a melhoria da própria prática e, consequentemente, para o aprendizado de seus alunos, por meio da alternância entre o próprio agir e a investigação sobre ele; (b) pode ser comparada a um tratamento médico, pois envolve o ciclo de "[...] monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados." (TRIPP, 2005, p. 446); (c) está sempre submissa à prática, de modo que consiga avaliar a mudança ocorrida, ainda que não haja uma medida ou dados básicos adequados para tal, pois a avaliação pode ser feita pelas melhores evidências identificadas no processo; (d) é sempre deliberativa, pois, ao realizar uma intervenção em uma prática frequente, instaura-se relação com o desconhecido, sendo necessário tomar decisões sobre o que terá maior chance de causar melhorias na situação encontrada; (e) registra seus dados através de portfólios ou outros instrumentos utilizados na prática rotineira, como resultados de testes; (f) o conhecimento obtido é compartilhado com quem pertence à mesma profissão ou à mesma organização; (g) "[...] requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica" (TRIPP, 2005, p.447); e (h) é mais metodológica que substantiva, ao contrário das pesquisas mais tradicionais.

Todo trabalho de pesquisa pressupõe a existência de fases de implementação, e com a pesquisa-ação não é diferente, por isso, buscamos em Tripp (2005) a organização básica de uma pesquisa pautada por essa metodologia.

Figura 3 – Ciclo básico da pesquisa-ação.



Fonte: Tripp (2005, p.446).

Por meio do diagrama apresentado, fica evidente o caráter cíclico da pesquisa-ação, manifesto no constante ir e vir da ação para a investigação sobre ela, permeado pela reflexão a respeito de ambos em busca de melhorias para os possíveis problemas, pois, por meio desta metodologia de pesquisa, o pesquisador será levado a propor ações de melhoria para os eventuais problemas identificados em seu contexto de atuação, avaliar os efeitos advindos de tais ações e, a depender dos resultados, propor novas ações para corrigir rumos, dando novamente início ao ciclo.

Dessa forma, uma das grandes vantagens que vemos na pesquisa-ação é a possibilidade de correção de rumos durante o próprio processo de pesquisa, enriquecendo-o e dinamizando-o, o que exige do pesquisador um olhar analítico durante todas as etapas do processo e não somente ao final, como, geralmente ocorre com as pesquisas de base quantitativa- positivista.

Nossa pesquisa se move dessa forma, pois partimos da observação daquilo que ocorria em sala de aula, ou seja, do notório desânimo e falta de interesse de nossos alunos para com os estudos, ademais de suas dificuldades em produção escrita para, isto posto, propor ações que pudessem aliar uma discussão sobre a visão de mundo dos discentes ao ensino da Língua Portuguesa, configurando, no caso, a proposta do PDG, com vistas a mostrar-lhes que é possível, através do esforço, superar as dificuldades e vencê-las.

Além disso, como fruto desse processo de ação-reflexão-investigação, várias mudanças de rumos foram feitas no decorrer da aplicação das atividades em sala de aula, desde a reformulação de algumas delas até a reorganização do cronograma de trabalho do pesquisador, em função de fatores climáticos e temporais, como a chuva, que, no nosso contexto de escola do campo, impedia que o transporte dos alunos fosse feito normalmente, além de outros relacionados ao interesse e desempenho dos estudantes pelas atividades que estavam sendo propostas.

Em se tratando de pesquisa-ação, não há como desenvolver um estudo desse tipo sem que haja participação de outras pessoas colaborando para sua concretização. Como afirma Tripp (2005, p.454), “[...] existe extensa literatura dedicada à pesquisa-ação participativa, como se fosse possível ela não ser participativa quando todo o mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela.”

Logo, existem várias formas possíveis de envolvimento dos participantes na pesquisa-ação. Tripp (2005) as classifica em quatro tipos:

(a) obrigação: quando o participante colabora coercitivamente com a pesquisa por não opção de não participar;

(b) cooptação: quando o participante é convencido pelo pesquisador a colaborar com a pesquisa;

(c) cooperação: o participante contribui com algumas decisões do projeto, sendo que ele continua pertencendo ao pesquisador;

(d) colaboração: pesquisador e participante trabalham juntos no mesmo patamar de participação.

No caso de nossa investigação, os participantes assumem um papel de cooperação, pois as atitudes e reações dos discentes, frente às atividades planejadas, servem como parâmetro para sua continuidade ou para a necessidade de seu replanejamento. Em alguns momentos, inclusive, houve questionamento direto aos alunos sobre seus gêneros de filmes preferidos, a fim de guiar o professor-pesquisador no processo de seleção dos textos que comporiam as oficinas, de forma a torná-las o mais agradável possível aos discentes, na medida em que estariam lidando com textos de seu interesse, caracterizando, assim, um processo de construção cooperativa de tais atividades.

Tripp (2005) também classifica a pesquisa ação em cinco tipos:

(a) pesquisa-ação técnica, em que o pesquisador traz para o seu local de atuação uma prática já existente em outro lugar;

(b) pesquisa-ação prática, na qual escolhe as mudanças que serão feitas, ficando a cargo de sua experiência profissional e do conhecimento sobre o que é melhor para seus alunos determinar como serão alcançadas tais mudanças;

(c) pesquisa-ação política, que "[...] refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações." (TRIPP, 2005, p.457);

(d) pesquisa-ação socialmente crítica, quando o pesquisador acredita que algum valor ou ideia dominante na sociedade é injusto e prejudicial à coletividade e, por isso, precisa ser modificado;

(e) pesquisa-ação emancipatória, que "[...] tem como meta explícita mudar o *status quo* não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo." (TRIPP, 2005, p.458).

O autor salienta que os tipos de pesquisa descritos não são puros, mas podem se alternar dentro uma mesma pesquisa-ação em suas diferentes etapas, à medida que vai sendo ressignificada durante o processo.

Assim, podemos afirmar que nossa pesquisa-ação caracteriza-se, em parte, como técnica, por trazermos para a sala de aula teorias já existentes e aplicadas em outras escolas: no caso, o PDG (GUIMARÃES, KERSCH, 2012). No entanto, ao realizarmos algumas modificações na configuração das etapas de desenvolvimento dessa metodologia de ensino, em virtude do contexto de nossos alunos, também inserimos nossa atividade na classificação de pesquisa-ação prática. E, finalmente, por termos, como um de nossos objetivos, propor reflexões e discussões e para influenciar a relação dos estudantes com os estudos, podemos defini-la como uma pesquisa-ação política.

Outro ponto a destacar é o compromisso de o pesquisador levar em conta aspectos éticos, já que se subtende que uma das finalidades da atividade de pesquisa seja proporcionar o desenvolvimento e constante melhoria da sociedade, não fazendo sentido desenvolver pesquisas que não sejam caracterizadas por valores como respeito e reconhecimento do papel do outro. Afinal de contas, como afirma Tripp (2005, p.456):

> [...] a ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento. (TRIPP, 2005, p.456).

Com relação à contribuição dos participantes à pesquisa, o autor ainda ressalta a necessidade de que haja uma valorização, partindo dos pesquisadores, a essas pessoas, pois elas fornecem contribuições imensas ao trabalho desenvolvido, inclusive gerando publicações e vantagens financeiras (melhoria de remuneração) ao pesquisador, sem que recebam muito além de conhecimento e experiência, o que pode ser minimizado se, por exemplo, os pesquisadores realizarem algumas publicações em parceria com seus participantes. Acreditamos que atitudes como essa são importantes no sentido de buscar proporcionar-lhes uma condição de maior igualdade quanto aos benefícios advindos da atividade de pesquisa.

Algo importante a se pensar, quanto aos aspectos éticos, se refere à comunicação dos resultados, pois ela é fundamental para que uma pesquisa possa ser considerada eficaz, já que os dados originados devem retornar e estar a serviço de todos, representando possíveis benefícios a toda uma comunidade, sendo esta a missão do pesquisador na área da educação: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Isso é fundamental para que evitemos o que Paiva (2005, p.46) diz acontecer: "Há, também, um preconceito generalizado contra as escolas públicas e um desejo de expor suas deficiências, sem, contudo, lhes dar o devido retorno."

Pensando, justamente, em contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, bem como no compromisso ético do pesquisador em devolver não apenas para a escola e seus alunos, mas também a outros professores e alunos, parte do que a pesquisa gerou, um dos resultados de nosso trabalho foi a criação de um *app* para celular, denominado *Resenha de filme*, para que seja utilizado em sala de aula por professores e estudantes. Trata-se de um aplicativo de cunho mais teórico, que propriamente prático, devido ao próprio contexto de nossa pesquisa. Sua criação é fruto de nossos estudos e leituras a respeito do gênero resenha de filme (MACHADO; LOUSADA;ABREU-TARDELLI, 2004; BARROS, 2008; LIMA, 2015; LIMA; LIMA, 2016), sobre os multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012), sobre a BNCC (BRASIL, s/d), e dos estudos empreendidos na disciplina "Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais", ministrada no ano de 2018, no Profletras por nossa orientadora, Profª Drª Cláudia Valéria Doná Hila. O aplicativo traz informações a respeito do contexto de produção, do conteúdo temático, da estrutura composicional, do estilo, dos passos para a produção, bem como exemplos de resenha e a definição do gênero propriamente dito. O aplicativo é, também, uma forma de aliar o uso das novas tecnologias ao ensino, ao mesmo tempo em que favorece o multiletramento dos alunos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012) e está, por conseguinte, em concordância com o que postula a BNCC (BRASIL, s/d). [17]

A prática da pesquisa-ação traz, então, uma série de vantagens aos que com ela se envolvem. Engel (2000),Tripp (2005), bem como Thiollent e Colette (2014), apontam em seus estudos as vantagens proporcionadas pela adoção dessa metodologia de pesquisa. Entre as principais, destacamos:

(a) possibilita não apenas a melhoria da prática, mas também uma melhor compreensão dela;

(b) é uma excelente maneira de proporcionar melhor formação aos professores; pois esses se posicionam para além de simples consumidores de teoria de outros pesquisadores, mas abre espaço para transformar sua sala de aula em objeto de pesquisa;

(c) melhora o processo de ensino e aprendizagem como um todo, auxiliando o professor a aprimorar seu processo de tomada de decisões;

(d) é um meio para lutar contra o preconceito, discriminação e ideias impostas pelos grupos dominantes e a favor da liberdade de expressão;

[17]O acesso à ferramenta descrita pode ser realizado através do link: https://app.vc/resenha_de_filme.

(e) desenvolve a criatividade do professor e dos alunos na busca de soluções para os problemas presentes em sua realidade;

(f) as soluções criadas para as situações problemáticas são mais eficazes;

(g) desenvolve a criticidade dos envolvidos.

Entendemos, então, que a pesquisa-ação é plenamente adequada aos objetivos que pretendemos alcançar, principalmente no contexto de um mestrado profissional, pois permite um processo de análise, formulação de possíveis soluções, intervenção na situação-problema e avaliação dessa intervenção para possível retomada de rumos, caso necessário, dando-nos a oportunidade de aliar teoria e prática em todas as etapas do processo.

Acreditamos, também, que a prática da pesquisa-ação enriquece a comunidade acadêmica porque traz reflexões sociais importantes referentes ao ambiente escolar que, antes, não tinham muito espaço, no âmbito de pesquisas que envolviam a sala de aula, contribuindo, assim, para o hiato, ainda existente, entre academia e educação básica. Outrossim, realizar uma pesquisa-ação permite ao professor-pesquisador destinar tempo para refletir sobre sua própria prática, atitude que não é muito comum na rotina de trabalho da maioria dos profissionais da educação no Brasil, devido à extensa carga horária que precisam cumprir, de modo que o emprego dessa metodologia, consiste em uma excelente forma de contribuir para com o aprimoramento de sua formação.

Por fim, ressaltamos que os benefícios dessa prática se estenderão não apenas ao professor-pesquisador, mas também a toda a comunidade escolar situada em seu entorno, já que, necessariamente, haverá uma mobilização coletiva em busca da solução para um problema, garantindo a formação de cidadãos atuantes, algo que também faz parte do rol de funções de uma escola que vise à formação integral de seus alunos.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

3.2.1 A ESCOLA

A instituição onde a pesquisa de que trata esse trabalho se desenvolveu é uma escola do campo situada na zona rural de um pequeno município, de população estimada em 9.559 habitantes[18], no interior do Estado de São Paulo, na região do Pontal do Paranapanema. O principal meio de subsistência da população é o trabalho no campo (sítios, chácaras, fazendas)

[18] Informação obtida através de visita ao site da prefeitura do município. Segundo o site, as informações foram fornecidas pelo IBGE e se referem ao ano de 2017.

ou em usinas de açúcar e álcool localizadas em outros municípios da região, para onde é comum que muitos trabalhadores se desloquem diariamente. Dessa forma, aqueles que não trabalham nessas funções, têm emprego no comércio, também não muito desenvolvido na cidade; ou são servidores públicos, já que o município também não possui indústrias fortes geradoras de emprego à população. Com relação ao bairro onde a escola se localiza, trata-se de um bairro rural, com poucos habitantes, surgido em consequência de um reassentamento da população promovido por uma empresa responsável pela construção de uma usina hidrelétrica na região. A fonte de renda da quase totalidade das famílias provém do trabalho na roça, em seus próprios lotes, ou para terceiros.

A instituição de ensino, fundada em 1988, é mantida por uma parceria entre o governo estadual e a esfera municipal, sendo que cabe ao município o atendimento dos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais, e à esfera estadual o custeio dos anos finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio. [19]

Durante o período de realização de nossa pesquisa, a escola atendia, no período vespertino, 35 alunos, que frequentavam o ensino fundamental– anos finais, sendo também 35 a quantidade de jovens que frequentavam o ensino médio, oferecido apenas no período noturno. Esses alunos provinham não apenas do bairro em si, mas de sítios, chácaras e fazendas do entorno.

Além de frequentarem as aulas nos períodos regulares, de segunda a sexta-feira, os alunos tinham a opção de se fazerem presentes no ambiente escolar, juntamente com suas famílias, aos fins de semana, graças ao Projeto Escola da Família, que abria as portas da escola à comunidade aos sábados e domingos, oferecendo atividades atrativas a todos, tais como jogos e esportes diversos, espaço para embelezamento, corte de cabelo, assim como outras opções de recreação desenvolvidas e supervisionadas por um professor responsável. Era possível notar que a comunidade apreciava muito esses momentos, comparecendo sempre que possível, para desfrutar daquilo que lhes era oferecido.

Acreditamos que a grande participação da comunidade em tais atividades fosse decorrente do baixo nível socioeconômico de seus membros. A maioria dos pais dos alunos atendidos pela instituição não possuía o ensino fundamental completo, pois cresceram em uma realidade que não lhes permitiu acesso fácil aos estudos, tendo, desde muito cedo, a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família como prioridade. Logo, como

[19] As informações apresentadas foram coletadas pelo professor-pesquisador por meio de solicitação à diretora da escola. Como atuamos apenas na rede estadual de ensino, apresentaremos informações relacionadas exclusivamente a ela, desconsiderando os dados da rede municipal, que funciona no mesmo prédio, porém em horários diferentes.

muitos não tinham condições de pagar frequentemente por alguns dos serviços oferecidos no projeto mencionado, como cabeleireiro ou manicure, viam, nele, uma oportunidade de ter acesso a tais benefícios.

Com relação ao espaço físico da escola, podemos mencionar a existência de seis salas de aula (quatro utilizadas em parceria entre rede municipal e estadual, e duas de uso exclusivo da rede municipal), uma sala de informática, que permitia realizar pesquisas e trabalhos relacionados às disciplinas, cozinha, sala do diretor e secretaria (conjugados), sala dos professores, quadra poliesportiva, refeitório com bebedouro e banheiros, assim como pátio. A escola, recentemente, havia transformado uma sala de aula desativada, que servia como depósito de livros didáticos e material de limpeza, em uma sala de leitura, após receber doação de um acervo de livros vindos da Diretoria de Ensino, o que, crê-se, vem contribuindo de maneira decisiva no desenvolvimento da competência leitora e escritora das crianças e jovens atendidos, considerando que a maioria do acervo da escola havia sido destruído durante um incêndio ocorrido no ano de 2014, que atingiu todo o bloco administrativo da instituição.

Quanto aos recursos humanos, na unidade escolar, durante o período de realização desta investigação, trabalhavam doze professores, sete efetivos e cinco contratados, sem contar aqueles que atuavam substituindo os demais em suas ausências. Para que uma escola funcione bem, todavia, é necessário que haja mais que apenas professores e alunos. Os funcionários da área administrativa e organizacional têm um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos. A escola contava, portanto, com quatro funcionários nas áreas administrativa e organizacional, sendo duas vice-diretoras (uma delas também exercendo a função de professora-coordenadora), um agente de organização escolar e um agente de limpeza. As cozinheiras, que, além de prepararem, serviam a merenda aos alunos, eram cedidas pela rede municipal para atender aos alunos da rede estadual.

Um fato merecedor de atenção é que a maioria dos profissionais da escola em questão residia na cidade, deslocando-se, diariamente, através de veículos próprios ou caronas, para o bairro rural, o que podia promover um choque cultural entre alunos e professores/funcionários, além de um maior desgaste físico aos profissionais.

Já os alunos, em sua maioria, tanto os da rede municipal quanto os da estadual, tinham acesso à escola por meio de transporte oferecido pela prefeitura (ônibus), o que dificultava a presença de todos nos dias de chuva, quando algumas das estradas integrantes das linhas percorridas pelos motoristas se tornavam de acesso difícil.

Além disso, apesar de todo o esforço da escola e dos órgãos responsáveis, era muito difícil evitar que os alunos conciliassem o estudo com as atividades desenvolvidas no campo, como forma de complementação da renda familiar, gerando cansaço e queda no rendimento escolar de muitos, principalmente daqueles que cursavam o ensino médio, no período noturno, quando já estavam praticamente sem forças após um cansativo dia de trabalho pesado.

Para os períodos vespertino e noturno (esfera estadual), o material utilizado para todas as disciplinas, na ocasião do desenvolvimento de nossa pesquisa, era oferecido pela SEE-SP em forma do *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, material apostilado que consistia no principal instrumento de ensino utilizado pelos professores em sala de aula, em combinação com o livro didático. Essa oferta, ao mesmo tempo em que facilitava o trabalho de preparação de aulas por parte do professor, podia levá-lo a uma situação de acomodação e aceitação passiva da ideia de que todo o conteúdo daqueles manuais estava adequado aos alunos, deixando, assim, de realizar as adaptações necessárias a um ensino de qualidade, que respeitasse as individualidades de cada um.

O material da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, apresentava-se lacunar, ao propor um trabalho com gêneros discursivos que priorizava, sobretudo, suas características estruturais, em detrimento de seu contexto de produção. Eram comuns, nesses cadernos, exercícios contemplando a organização estrutural dos gêneros e quais conteúdos temáticos podiam ser abordados por meio dele, mas havia pouca ocorrência de atividades que levassem os aprendizes a refletirem sobre o contexto de produção e as apreciações valorativas dos interlocutores.

Além do material didático, os professores contavam, para ministrar suas aulas, com quadro-de-giz, quadro branco, um *datashow*, uma TV, que durante a aplicação das atividades do projeto estava com defeito, rádio toca CD (com entrada USB e conexão *bluetooth*), uma impressora, para atender tanto às demandas pedagógicas, quanto administrativas, duas caixas de som grande (com entrada USB, conexão *bluetooth* e entrada para microfones), sala de informática, além de dicionários e alguns livros que haviam restado após o incêndio ocorrido no bloco administrativo em 2014. No final de 2018, a escola foi contemplada com verba que possibilitou a aquisição de *notebooks*, kits de química e física, jogos pedagógicos, entre outros materiais para enriquecer a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao desempenho dos alunos nas avaliações oficiais, vemos que a escola não atingiu plenamente os índices propostos como meta nos últimos anos. Em nossa busca pelos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) referente ao ano de 2017,

da escola onde atuamos, realizada junto ao site do MEC[20], verificamos que a unidade escolar apresentou como resultado um índice de 4,0 para o Ensino Fundamental e de 4,4 para o Ensino Médio. Trazemos, também, os dados referentes ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).[21]

Tabela 1 – Índices IDESP da escola onde a pesquisa foi realizada

Ano	Ano/série	Meta	IDESP
2014	9º ano E.F.	2,07	2,64
	3ª série E.M.	2,07	1,40
2015	9º ano E.F.	2,82	2,46
	3ª série E.M.	1,54	1,71
2016	9º ano E.F.	2,65	4,82
	3ª série E.M.	1,86	1,91
2017	9º ano E.F.	4,91	2,89
	3ª série E.M.	2,09	2,78
2018	9º ano E.F.	3,12	3,33
	3ª série E.M.	2,94	1,99

Fonte: Adaptado do site IDESP.

Após todo esse contexto traçado, percebem-se as grandes dificuldades enfrentadas, tanto por alunos quanto por professores e funcionários, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto à comunidade onde essa escola é situada. Porém, cabe ressaltar o imenso compromisso dos profissionais da instituição em buscar maneiras de trazer melhorias para seu meio e de insistir em conscientizar os alunos sobre a capacidade transformadora da educação em sua vida, o que se reflete no cumprimento de algumas das metas propostas pelo governo do estado para a educação pública. Nota-se que, com exceção do ano de 2016, sempre se atingem as metas em apenas uma das modalidades de ensino, sendo, raro, nos últimos anos, conseguir seu cumprimento em ambas as modalidades no mesmo ano letivo. Consideramos que o presente trabalho de pesquisa também consistiu numa forma de buscarmos contribuir para que a comunidade pudesse se tornar um lugar melhor, dando a seus membros uma visão diferenciada dos estudos e das oportunidades às quais podiam ter acesso por meio deles.

[20] A fonte dos dados está no site: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35909658

[21] Segundo informações obtidas no site Idesp, o índice serve como parâmetro de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio. Os valores são obtidos por meio de dois fatores: desempenho dos alunos na prova da avaliação externa SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar.

3.2.2 OS ALUNOS

Os alunos que participaram da pesquisa sobre a qual versa este trabalho foram os integrantes da única turma de nono ano do ensino fundamental da escola descrita no tópico anterior, durante o ano letivo de 2017. Inicialmente, participaram da pesquisa todos os alunos da turma que estavam frequentando a escola regularmente quando do início dos trabalhos, ou seja, 12 alunos. O único caso de distorção idade/série era o de um rapaz que já havia reprovado em outras séries durante o ensino fundamental, tendo 16 anos quando cursava o nono ano. No decorrer do processo, porém, esse aluno, devido a problemas de ordem pessoal, passou a ausentar-se frequentemente das aulas, não conseguindo realizar a PF.

Quanto às características cognitivas, em conversas com professores, durante as reuniões pedagógicas, e baseando-se em sua própria experiência com os alunos mencionados, o professor-pesquisador pode afirmar que a maioria do grupo apresentava significativas dificuldades para contextualizar as informações e explicações durante as aulas, sendo apenas quatro o número de alunos que apresentavam facilidade no desenvolvimento das atividades em sala de aula, o que podia relacionar-se à baixa prática de leitura fora do ambiente escolar, pelos pais e familiares dos alunos, em geral.

Os fatores mencionados se refletiam de forma bem clara na dificuldade de leitura e escrita apresentada pela turma. Quanto à leitura, a maioria apresentava problemas para compreender o que lia; alguns, inclusive, possuíam dificuldades de decodificação, já que um deles havia se tornado alfabetizado apenas no final do sétimo ano, sendo necessária a intervenção do professor quando do trabalho com leitura em sala de aula. As dificuldades se estendiam também à escrita, atividade na qual os alunos apresentavam dificuldades em diversos pontos, tais como adequação ao contexto de produção, domínio de características linguístico-discursivas do gênero, assim como fatores gramaticais, que os impediam de produzir um texto claro e coerente.

Juntem-se a isso, fatores de ordem comportamental e social que influenciavam o aprendizado do grupo, como: (a) baixa concentração durante as aulas, devido a conversas paralelas; (b) falta de compromisso para com a realização de atividades domiciliares (lições de casa, trabalhos, leitura domiciliar), que eram entregues, na maioria das vezes, pelos mesmos poucos alunos; (c) falta de perspectiva sobre o futuro, refletindo em apatia e desinteresse quanto a buscas por melhores condições de vida através dos estudos; e (d) frequência irregular nas aulas devido à falta de transporte ou ao trabalho no campo, que gerava, também, cansaço físico e queda no desempenho da turma. Tínhamos, então, um

cenário desafiador ao trabalho dos professores, vice-diretor e coordenador, que atuavam, inúmeras vezes, como conselheiros dos alunos, buscando dar-lhes incentivo para que lessem cada vez mais e prosseguissem seus estudos, apesar das dificuldades vivenciadas em seu contexto.

Tendo em vista o panorama apresentado, a escolha da turma do nono ano do ensino fundamental, para participar da pesquisa, foi definida pelo professor-pesquisador como uma possibilidade de tentar modificar, ao menos em parte, a apatia dos alunos, com a própria escola, no sentido de ajudá-los a enxergar a importância de se dedicar aos estudos, a fim de garantir melhores condições de vida não apenas para si, mas abrindo possibilidade de estender essas melhorias a toda a comunidade. Ao mesmo tempo, a pesquisa realizada propiciaria ao professor conhecer um pouco mais os alunos e suas histórias, através das discussões propostas durante as oficinas, algo que o motivou ainda mais para pô-la em prática.

3.3 FASES E CONCEITOS ANALÍTICOS

Nossa pesquisa iniciou-se em maio de 2017 e apresentou as seguintes fases:

Quadro 8 – Cronograma de realização das atividades.

FASES	MESES	OBJETIVOS
Aplicação do diagnóstico inicial.	Maio/2017	- Por meio da produção de uma resenha do filme *A lista de Schindler,* traçar um panorama do que os alunos já sabiam sobre o gênero a fim de subsidiar as ações futuras do PDG.
Análise do diagnóstico inicial.	Junho/2017	- Evidenciar, com a maior exatidão possível, os aspectos que representavam maior dificuldade dos alunos quanto à produção do gênero eleito para, então, tomar decisões referentes ao planejamento das oficinas.
Estudos sobre o PDG e criação das oficinas.	Agosto/2017 Setembro/2017	- Buscar conhecimento teórico acerca do PDG para sustentar nossa prática em sala de aula. (Etapa de realização do professor-pesquisador, sem participação dos alunos). - Criar as oficinas com intenção de aplicá-las aos alunos, pretendendo, com isso, fornecer-lhes a oportunidade de, estudando mais sobre a resenha de filme, atingir o domínio de suas características linguísticas, discursivas e enunciativas.
Desenvolvimento da oficina 1 – Superando desafios.	Outubro/2017 3 horas-aula	- Sensibilizar os alunos para o tema "Superação", através da leitura e discussão de textos pertencentes a diversos gêneros, tais como vídeos, reportagens, tirinhas etc.
Desenvolvimento da oficina 2	Outubro/ 2017	- Conduzir os discentes à reflexão sobre o

– Reconhecimento do gênero.	3 horas- aula	contexto de produção e conteúdo temático abordado em resenhas de filme, tendo em vista o reconhecimento do gênero.
Desenvolvimento da oficina 3 – Entendendo a estrutura composicional de uma resenha.	Final de Outubro/ 2017 7 horas-aula	- Através da leitura e análise de três resenhas de filme, levar o aluno a compreender a estrutura básica de composição do gênero.
Desenvolvimento da oficina 4 – Apenas uma questão de estilo.	Novembro/2017 5 horas-aula	-Por meio de atividades de leitura e análise de duas resenhas de filme, levar o aluno a compreender o estilo empregado ao produzir o gênero, bem como os efeitos de sentido causados por diversos recursos linguísticos dos quais, em geral, valem-se os críticos ao produzirem suas resenhas.
Desenvolvimento da oficina 5 – Produzindo uma resenha!	Meados de Novembro/2017 14 horas-aula	- Instrumentalizar os discentes para que produzam uma resenha do filme *Mãos talentosas: a história de Ben Carson*, respeitando suas características referentes ao contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo estudadas nas oficinas.
Revisão e reescrita das produções finais	Final de Novembro/2017	- Apontar adequações a serem feitas pelos alunos em suas produções a fim de que possam ser expostas à comunidade escolar.
Exposição das resenhas no evento “Coquetel literário.”	Final de Novembro/2017	- Divulgar a toda comunidade escolar (pais, alunos, professores) o trabalho desenvolvido pelos alunos, inserindo suas produções em um contexto real de interação.
Análise dos dados	Agosto/2017 (Análise das PIs) Agosto a Dezembro/2018 (Análise das PFs)	- Analisar os dados gerados durante a investigação a fim de evidenciar seus resultados.
Desenvolvimento do *app* sobre o gênero Resenha de filme	Junho e Julho/2018	- Divulgar o compromisso ético do pesquisador com a comunidade escolar, aliar o uso da tecnologia ao ensino de Língua Portuguesa e desenvolver o multiletramento dos estudantes.

Fonte: O autor.

Ressaltamos que, apesar de não ter sido planejada no início dos trabalhos e não ser objeto de análise da presente pesquisa, a produção do *app* consiste em uma contribuição ética de nosso trabalho, já que está disponível para professores e alunos de diversas redes de ensino, de modo que representa uma forma adicional de divulgação dos resultados de nossos estudos, tanto à escola onde atuamos quanto à sociedade como um todo.

Para orientar a análise da PI e da PF, precisávamos definir alguns conceitos analíticos. Assim, mobilizamos alguns conceitos de Bakhtin (1997), tais como contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, para servirem de eixos norteadores para a

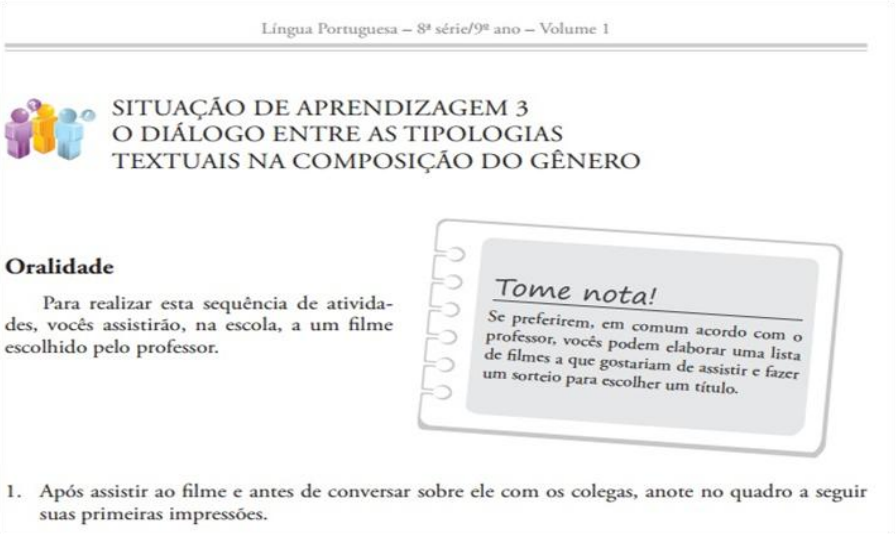
análise das produções escritas. Apesar de o tipo de trabalho desenvolvido em nossa pesquisa (PDG) ter sua origem nos estudos do ISD (BRONCKART, 1999; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), decidimos por utilizar, sobretudo, categorias bakhtinianas, por acreditarmos serem elas mais acessíveis e compreensíveis aos professores em geral, que poderão ter acesso a nosso trabalho e, eventualmente, levar as ideias aqui propostas para seus contextos de atuação.

3.4 GERAÇÃO DE DADOS

3.4.1 A PRODUÇÃO INICIAL (PI)

A PI de nosso PDG foi realizada em maio de 2017. Para tal, utilizamos parte de uma situação de aprendizagem proposta pelo *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor* (SEE-SP, 2014). A atividade solicitava que a turma assistisse ao filme *A lista de Schindler*. Após assisti-lo, foi realizada uma roda de discussão a fim de que pudessem dizer se gostaram (ou não) da obra, o que acharam das personagens, quais sentimentos o filme lhes despertou, o que pensavam sobre assunto abordado e se já haviam pensado sobre aquele assunto antes. Após a discussão, o material sugeria que os alunos fossem à sala de informática, onde pesquisariam, em sites, resenhas para serem lidas, a partir das quais estudariam as características do gênero, para, depois desse percurso, chegar-se à produção de uma resenha cinematográfica. A seguir, mostramos o percurso sugerido pelo material didático:

Figura 4 – Atividade-base para a PI



Língua Portuguesa – 8ª série/9º ano – Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3
O DIÁLOGO ENTRE AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS NA COMPOSIÇÃO DO GÊNERO

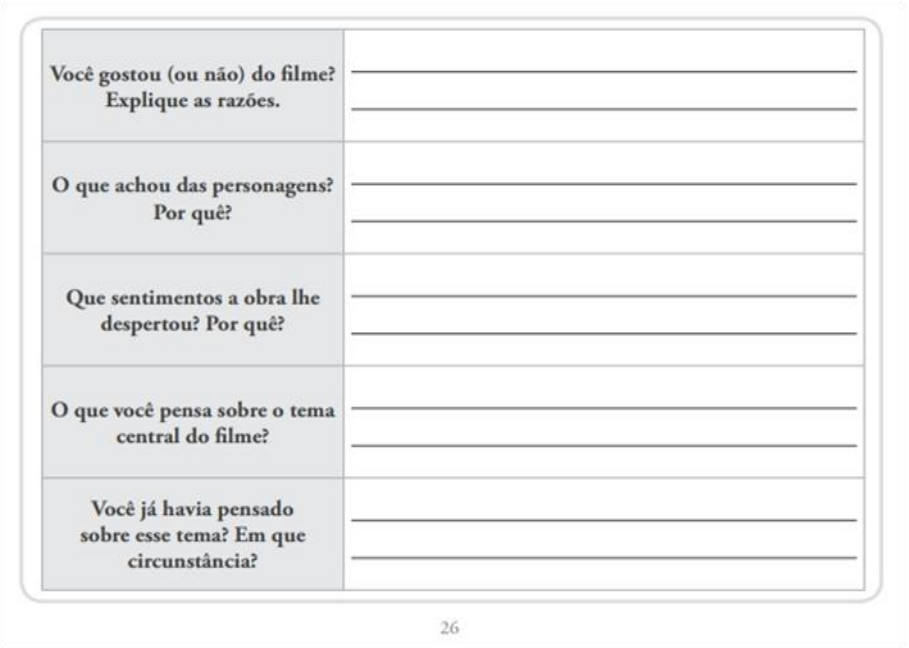
Oralidade

Para realizar esta sequência de atividades, vocês assistirão, na escola, a um filme escolhido pelo professor.

Tome nota!

Se preferirem, em comum acordo com o professor, vocês podem elaborar uma lista de filmes a que gostariam de assistir e fazer um sorteio para escolher um título.

1. Após assistir ao filme e antes de conversar sobre ele com os colegas, anote no quadro a seguir suas primeiras impressões.



Você gostou (ou não) do filme? Explique as razões.	
O que achou das personagens? Por quê?	
Que sentimentos a obra lhe despertou? Por quê?	
O que você pensa sobre o tema central do filme?	
Você já havia pensado sobre esse tema? Em que circunstância?	

26

Fonte: Caderno do aluno de Língua Portuguesa (SEE-SP, 2014, p.26)

2. Em uma roda de conversa, com base nas anotações individuais anteriores, fale com seus colegas sobre suas impressões a respeito do filme. Procure ampliá-las com alguns argumentos que as justifiquem. Por exemplo: em vez de simplesmente dizer "gostei/não gostei", tente dizer as razões de ter apreciado ou não, ilustrando-as com passagens do próprio filme.



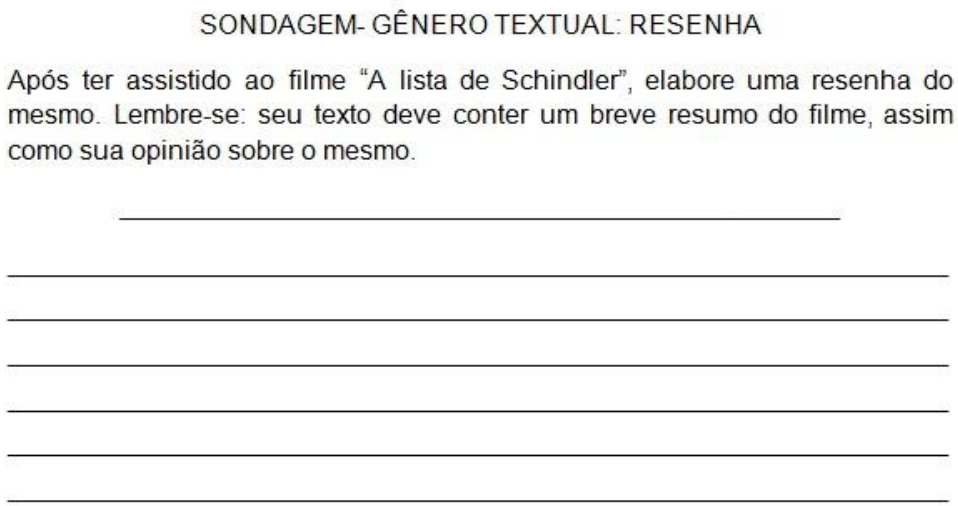
LIÇÃO DE CASA

1. Dando continuidade à atividade anterior, faça uma busca, na internet, sobre o filme visto, selecionando comentários feitos por internautas. Você encontrará facilmente esse tipo de comentário em *sites* que oferecem guias culturais sobre cinema, teatro, exposição.

Fonte: Caderno do aluno de Língua Portuguesa (SEE-SP, 2014, p.27)

Para manter o caráter diagnóstico da atividade, a PI foi realizada já após a roda de discussão e antecedida por explicações básicas, realizadas oralmente pelo professor, abordando, nesse momento inicial, a definição e o contexto de produção do gênero resenha de filme, já que nosso foco era a realização de uma produção escrita que revelasse os pontos de domínio e as fragilidades dos discentes no que se referia ao gênero a ser trabalhado durante o PDG. Apresentamos, na imagem seguinte, o comando entregue aos alunos na ocasião da realização desta produção.

Figura 5 – Comando da PI


SONDAGEM- GÊNERO TEXTUAL: RESENHA

Após ter assistido ao filme "A lista de Schindler", elabore uma resenha do mesmo. Lembre-se: seu texto deve conter um breve resumo do filme, assim como sua opinião sobre o mesmo.

Fonte: O autor

É possível perceber a lacuna em relação aos elementos do contexto de produção no comando, justamente para valorizar o caráter diagnóstico da proposta. A análise dessas produções evidenciou dificuldades referentes tanto à forma quanto ao conteúdo dos textos, especialmente ortografia e pontuação, os quais não priorizamos em nossa análise, já que entendemos que não teríamos tempo hábil para tratar de tantos aspectos.

Assim, muitos não sabiam usar adequadamente a linguagem para produzir o gênero solicitado, empregando construções não comuns para uma resenha, como frases em primeira pessoa; outros não se aprofundaram em seus comentários sobre a obra, não indo além da descrição aleatória de cenas das quais se lembravam ou dando apenas opiniões genéricas sobre o que assistiram. Nossa proposta é analisar as produções dos alunos com base nos conceitos bakhtinianos, representados pela divisão de nosso olhar em quatro conceitos analíticos:

(a) contexto de produção;

(b) conteúdo temático;

(c) estrutura composicional;

(d) estilo.

Ressaltamos, porém, que essa divisão se dá exclusivamente para fins didáticos, pois, é impossível dissociar os conceitos no tecido textual, já que eles atuam de forma interligada e interdependente para a construção dos gêneros.

3.4.2 ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Apresentamos, pois, as análises da PI, conduzidas pelos conceitos já elencados anteriormente.

Para o conceito do contexto de produção consideramos se:

(a) o aluno escreve tendo em vista um leitor externo (público-alvo) em processo de formação de opinião sobre o filme.

(b) a produção manifesta intenção de persuadir o leitor sobre a apreciação valorativa que o aluno-resenhista faz da obra.

Inicialmente, havíamos optado por uma terceira categoria: *o aluno assume a posição social de resenhista ao produzir seu texto?* Porém, tendo em vista a grande dificuldade que a análise da posição social do autor em um gênero que se encontra escolarizado traria para a nossa turma, em específico, optamos por abandoná-la.

Para melhor elucidação dos dados, apresentamos as informações, a seguir, em forma de tabela (na qual a letra "P" designa as produções dos alunos, o símbolo ✓ indica o atendimento ao critério em questão e o símbolo - - - - representa o seu não-atendimento).

Tabela 2 – Análise do contexto de produção — PI

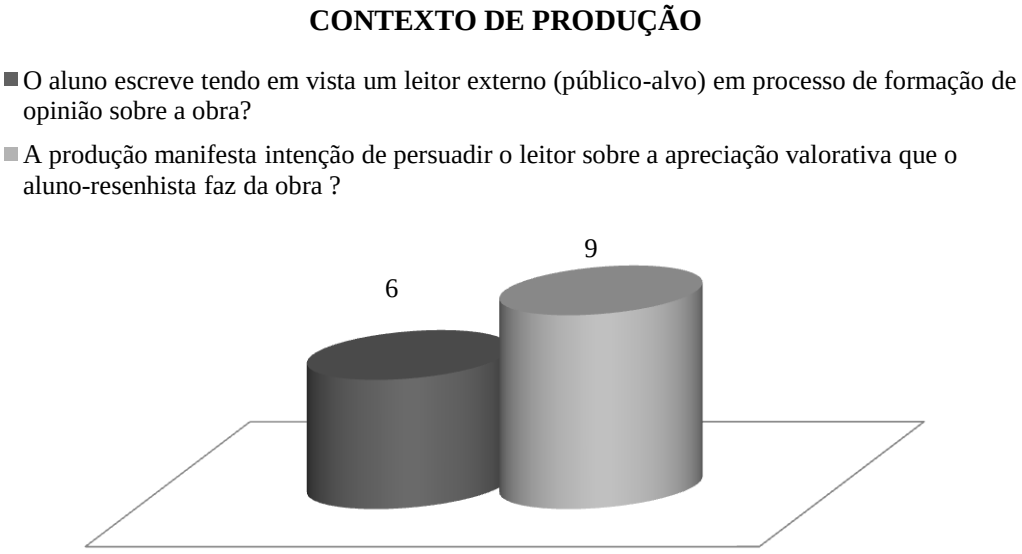
Produções (P)	**O aluno escreve tendo em vista um leitor externo (público-alvo) em processo de formação de opinião sobre a obra?**	**A produção manifesta intenção de persuadir o leitor sobre a apreciação valorativa que o aluno-resenhista faz da obra?**
P1	- - - -	- - - -
P2	- - - -	- - - -
P3	✓	✓
P4	- - - -	- - - -
P5	✓	✓
P6	✓	✓
P7	✓	✓
P8	✓	✓
P9	- - - -	✓
P10	✓	✓
P11	- - - -	✓
P12	- - - -	✓

Fonte: O autor

É possível perceber que os alunos apresentam dificuldades relativas ao contexto de produção da resenha cinematográfica, especificamente no que se refere a considerar o interlocutor (público-alvo), no processo de escrita desse gênero. Podemos atribuir essa

dificuldade tanto à abordagem insuficiente desses aspectos no material didático utilizado pela escola, quanto ao fato de que, como afirmamos anteriormente, antes da realização da PI, o professor-pesquisador optou por realizar apenas breves explicações orais sobre o assunto aos discentes. Dessa forma, o fato de o aluno não escrever pensando em seu provável leitor contribui para que o texto não atinja seus objetivos comunicativos, o que também pode ser visualizado através do gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Análise do contexto de produção — PI.



Fonte: O autor.

A maioria dos alunos atentou-se para o fato de que era necessário expor ao leitor algum tipo de avaliação/apreciação/julgamento sobre a obra (nove entre doze produções analisadas). Embora, em alguns casos, isso não seja feito de forma adequada, nota-se a intenção do discente em expor seu ponto de vista sobre o filme, tentando convencer o leitor a seu respeito.

O que demonstra precisar de melhorias, porém, é o endereçamento do texto ao seu interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017), pois muitos dos discentes realizaram produções que pareciam mais anotações sobre cenas do filme que lhes vinham à memória (às vezes de forma absolutamente aleatória) que uma tentativa de apresentar a obra a um leitor interessado em conhecê-la.

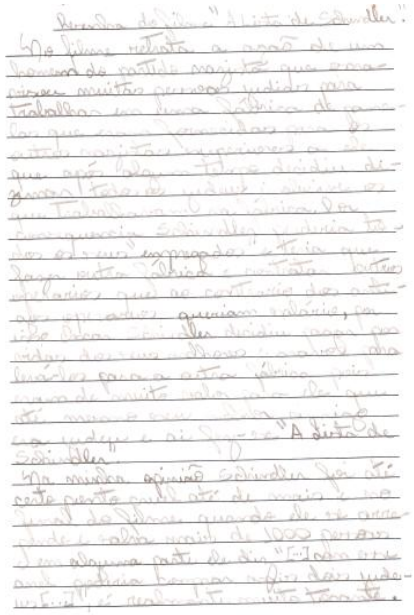
Não deixamos de considerar, também, a hipótese de que os números apresentados se devam ao fato de que o material didático utilizado na escola priorizava os aspectos estruturais

dos gêneros discursivos a serem ensinados, bem como ao próprio desconhecimento dos alunos em relação ao gênero resenha de filme especificamente, o que pudemos constatar ao questionar, oralmente, os discentes a respeito do que já sabiam sobre o gênero no início dos trabalhos. Assim, vale a pena chamar atenção para a importância de que o professor estabeleça reflexões junto aos estudantes acerca do contexto de produção dos diversos gêneros ensinados em contexto escolar antes de sua produção (BAKHTIN, 1997; GERALDI, 1997), já que falhas no domínio desse conhecimento vão se refletir em um projeto de dizer que não se concretiza de forma satisfatória, fazendo com que o texto produzido não atinja sua intencionalidade.

Para complementar a análise aqui proposta, apresentaremos duas PIs realizadas pelos discentes, uma que atende aos critérios estabelecidos e outra que não os atende a contento. Os textos selecionados são os que julgamos ser mais convenientes para evidenciar de forma clara o atendimento ou não aos critérios estabelecidos para cada conceito analítico.

Observado o critério de seleção descrito anteriormente, propomos a análise da P7, evidenciando sua adequação ao contexto de produção, e da P2, analisando, nesta última, as fragilidades quanto ao referido conceito analítico.[22]

Quadro 9 – Produção inicial 7 (P7).

	***Resenha do filme "A lista de Schindler"*** *No filme retrata a ação de um homem do partido nazista que escravisou muitas pessoas judias para trabalhar em uma fábrica de panelas que eram fornecidas para os outros nazistas superiores a ele que após algum tempo decidiu dizimar todos os judeus inclusive os que trabalhavam na fábrica. Por consequência Schindler perderia todos os seus "empregados" e teria que fazer outra fábrica e contratar outros operarios que ao contrario dos antigos operarios queriam salário, por isso Oscar Schindler decidiu pagar por vidas dos seus melhores escravos para levá-los para a outra fábrica, pois eram de muito valor para ele que até mesmo seu melhor amigo era judeu e ai fez-se "A lista de Schindler".* *Na minha opinião Schindler foi até certo ponto cruel até de mais e no final do filme quando ele se arrepende e salva mais de 1000 pessoas em alguma parte ele diz "[...] com esse anel poderia comprar mais dois judeus[...]", é realmente muito tocante.*

Fonte: O autor.

[22] Em nossas análises, as produções são designadas como "P" e os alunos, como "A".

Percebe-se, pela produção de A7, que o estudante escreve tendo em mente um interlocutor em processo de formação de opinião sobre a obra apresentada na resenha, pois busca traçar um panorama de seu enredo para situar esse interlocutor diante dos principais acontecimentos do filme. Nesse processo, é possível perceber algumas marcas de modalização do discurso do aluno-resenhista, quando, por exemplo, afirma: "No filme retrata a ação de um homem do partido nazista que **escravisou** muitas pessoas judias para trabalhar em uma fábrica de panelas [...]". A escolha do verbo "escravizar" para descrever a ação de Oscar Schindler revela uma apreciação valorativa negativa em relação à atitude do famoso empresário, deixando transparecer, dessa forma, o posicionamento do discente acerca do comportamento inicial da personagem principal do filme. Esse posicionamento, novamente, fica observável no trecho: "[...] contratar outros operarios que ao contrario dos antigos operarios queriam salário, por isso Oscar Schindler decidiu pagar por vidas dos seus melhores escravos [...]". Não somente a escolha do vocábulo "escravos" denota a forma como o estudante construiu sua compreensão sobre o filme e tenta convencer disso seu interlocutor, mas o próprio fato de escolher mencionar que o pagamento pelas vidas dos operários foi motivada, sobretudo, por fatores financeiros.

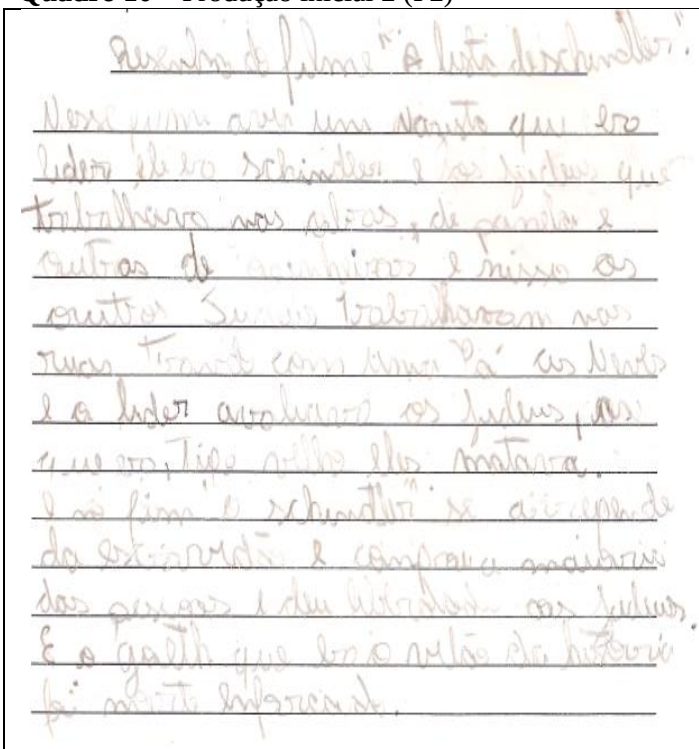
Embora essa forma de compreender o enredo da obra seja questionável, A7 permite sua manifestação em seu discurso, demonstrando a consciência sobre um interlocutor interessado em construir sua opinião sobre a obra, bem como a intenção em influenciá-lo através de seu texto. O aluno, portanto, não escreve tendo em mente apenas o professor como leitor, endereça-o a um público-alvo, composto de pessoas interessadas na obra, o que nos permite considerar seu texto como adequado ao primeiro critério proposto para o conceito contexto de produção.

Quanto ao segundo critério — *intenção de persuadir o leitor sobre o posicionamento axiológico do aluno-produtor da resenha* — os excertos já mencionados em nossa análise podem ser considerados como cumpridores de tal papel. Porém, a persuasão de A7 sobre seu interlocutor se manifesta de maneira mais explícita no último parágrafo da produção: "Na minha opinião Schindler foi até certo ponto cruel até de mais e no final do filme quando ele se arrepende e salva mais de 1000 pessoas em alguma parte ele diz '[...] com esse anel poderia comprar mais dois judeus[...]', é realmente muito tocante." Neste excerto é que se torna claro ao leitor a avaliação final feita pelo aluno-crítico sobre a obra, ou seja, a de que a história é tocante devido à transformação de atitudes do personagem central ao longo da trama.

Analisaremos, agora, a P2 a fim de evidenciar sua inadequação ao contexto de produção do gênero resenha de filme. Entre as produções com contexto de produção

inadequado, elegemos a P2 por ser a que se apresentava menos comprometida na parte gramatical.

Quadro 10 – Produção inicial 2 (P2)

	***Resenha do filme "A lista de schindler"*** *Nesse filme avia um Nazista que era lider ele era schindler e os judeus que trabalhava nas obras, de panela e outras de cozinheiras e nisso os outros Judeus trabalhavam nas ruas tirando com uma Pá as Neves e o líder avaliava os judeus, as que era, tipo velho eles matava e no fim o schindler se arrepende da escravidão e comprou a maioria das pessoas e deu liberdade aos judeus. E o goeth que era o vilão da historia foi morto enforcado.*

Fonte: O autor.

A escrita de A2 se assemelha a uma tomada de nota sobre os acontecimentos da obra. O produtor do texto não demonstra escrever tendo em mente um interlocutor externo interessado em conhecer melhor o filme, como percebemos pelo excerto: "[...] os judeus que trabalhava nas obras, de panela e outras de cozinheiras e nisso os outros Judeus trabalhavam nas ruas tirando com uma Pá as Neves." Ao que parece, A2 escreve pensando no professor como seu único interlocutor, descrevendo cenas e detalhes do filme dos quais se lembrava no momento da produção do texto, talvez, no intuito de mostrar ao docente que estava atento durante a exibição da obra.

Já no que tange à intenção persuasiva sobre o interlocutor, não é possível constatá-la em praticamente nenhum excerto do texto, ficando apenas implícita na escolha da palavra escravidão em: "[...] o líder avaliava os judeus, as que era, tipo velho eles matava e no fim o schindler se arrepende da **escravidão** e comprou a maioria das pessoas [...]", bem como na escolha de A2 em mencionar o fato de que os judeus eram mortos pelos nazistas, o que revela a apreciação valorativa negativa em relação às atitudes incentivadas pelo regime de Hitler,

mas não da produção cinematográfica em si. Sendo assim, seja por julgarmos que A2 não realiza uma apresentação satisfatória do filme ao leitor, e tampouco expõe seu posicionamento axiológico de maneira explícita ao interlocutor, consideramos sua produção como inadequada aos critérios definidos para avaliação do contexto de produção neste trabalho.

Concluídas as análises referentes ao contexto de produção, consideramos como a principal dificuldade dos alunos em relação a esse conceito analítico o fato de não escreverem tendo em mente um interlocutor interessado em conhecer a obra e a avaliação dela feita pelo produtor do texto, já que esse critério foi atendido por apenas metade das produções, demonstrando, assim, a necessidade de que seja enfatizado durante as oficinas.

3.4.3 Análise do conteúdo temático

Passemos para a análise dos aspectos referentes ao conteúdo temático das PIs dos alunos. Como itens considerados nessa análise, podemos mencionar:

(a) análise de fatos do enredo da obra, que pode ser considerado adequado se o aluno utilizou fatos do enredo para auxiliar sua argumentação; se os selecionou em prol de seu projeto de dizer, não fazendo pura e simplesmente, um resumo do filme;

(b) presença de juízo de valor do autor, que consideramos adequado caso o aluno tenha manifestado um posicionamento claro, definido e justificado em relação à obra.

Ressaltamos que, para esse conceito, utilizamos categorias semelhantes às utilizadas para analisar a estrutura composicional, no entanto, com um enfoque diferenciado, pois, se, naquela ocasião, buscaremos unicamente a presença ou ausência de cada um dos critérios nos textos, na análise do conteúdo temático, julgamos a adequação ou inadequação desses elementos. Essa repetição de critérios com diferentes olhares se dá pelo fato de que a divisão das partes constituintes do gênero proposta por Bakhtin (1997) é apenas didática, já que, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo atuam de forma indissociável para a construção dos gêneros discursivos, sendo, consequentemente, impossível separá-los. Assim, apresentamos sinoticamente nossa avaliação dos textos em relação ao conceito de conteúdo temático.

Tabela 3 – Análise do conteúdo temático — PI

Produções (P)	Análise dos aspectos do enredo	Julgamento/avaliação/juízo de valor
P1	- - - -	- - - -
P2	- - - -	- - - -
P3	- - - -	- - - -
P4	- - - -	- - - -
P5	✓	✓
P6	- - - -	✓
P7	- - - -	✓
P8	- - - -	✓
P9	- - - -	✓
P10		✓
P11	✓	✓
P12	- - - -	✓

Fonte: O autor

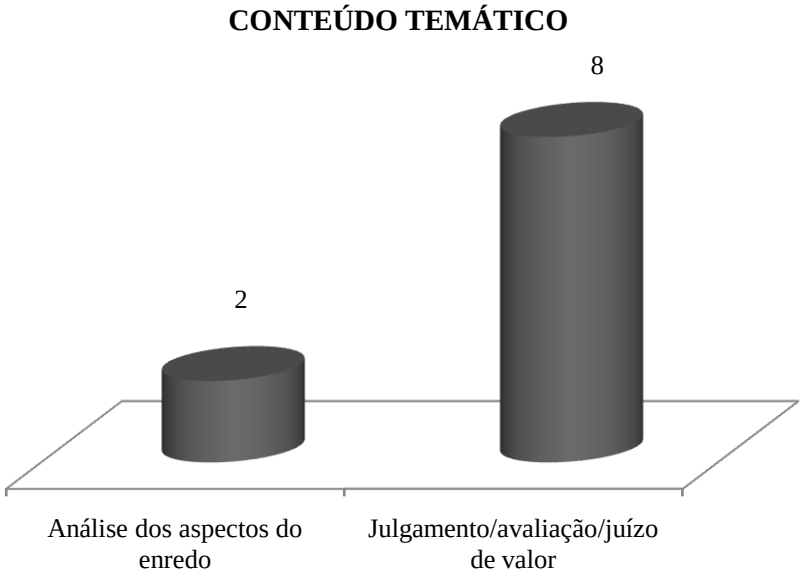
Percebe-se que, no se refere a trazer, no texto, fatos significativos que compõem o enredo do filme, a maioria das produções não atendeu ao critério de maneira adequada, pois muitos dos alunos apresentaram um emaranhado de ações do enredo, que, ao que parece, foram registradas conforme iam vindo à memória do aprendiz no momento da produção, sem que houvesse nenhum vínculo entre as cenas apresentadas e o projeto de dizer definido por trás das escolhas de tais cenas ou fatos; outros até apresentaram um resumo do filme de maneira mais encadeada, porém, não realizaram, de fato, uma análise apreciativa sobre as ações mencionadas, neste caso, restringindo-se à mera sumarização do enredo da obra.

Já no tocante ao julgamento/avaliação que deve estar presente no discurso de um resenhista, a maioria dos textos mostrou-se minimamente adequado ao critério, já que demonstraram algum tipo de posicionamento do aluno-autor sobre a obra, alguns, inclusive, optando por mencionar os pontos positivos e negativos do filme nesse julgamento.

O que se notou, porém, é que essa avaliação, na quase totalidade dos casos, foi feita com base em critérios subjetivos (gosto, emoções despertadas pelo filme etc.) e não com base em aspectos objetivos (trilha sonora, elenco, direção, investimento, divulgação, figurino etc.), sendo esta uma das lacunas a serem sanadas na PF.

A visualização dessa análise se apresenta, na sequência, em forma de gráfico para que possa ser melhor elucidada.

Gráfico 2 – Análise do conteúdo temático — PI.

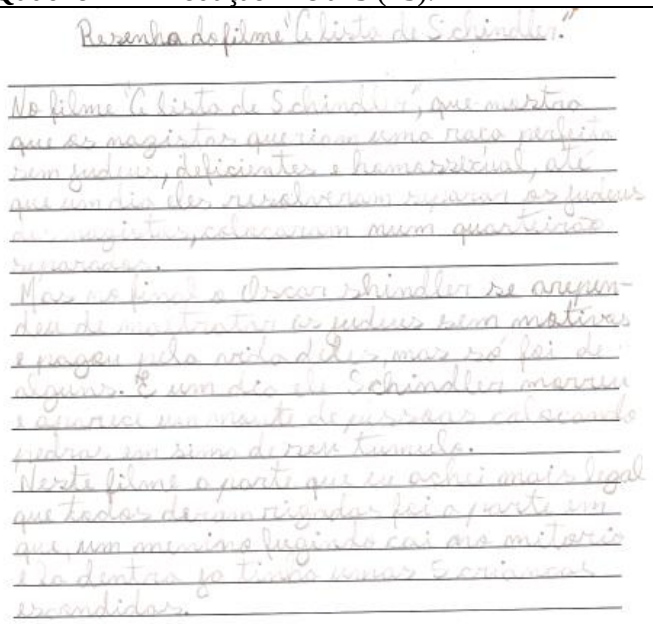


Fonte: O autor

A apresentação dos dados em forma gráfica vem ressaltar a lacuna a respeito da *sumarização do enredo*, que precisará ser orientada pelo professor durante as oficinas, para que, na PF, os discentes consigam produzir, verdadeiramente, uma resenha, elencando fatos do enredo que estabeleçam alguma relação com seu percurso argumentativo, pois o que se viu quanto ao conteúdo temático, nesta primeira análise, foi que grande parte dos discentes produziram um resumo lacunar do filme, finalizando com um comentário a seu respeito no último parágrafo, o que não pode ser considerado como um texto pertencente ao gênero resenha de filme.

A seguir, nos propomos a analisar duas PIs: a P3, como exemplo de texto que não atendeu satisfatoriamente aos critérios propostos para o conceito analítico do conteúdo temático; e a P5, a fim de evidenciar seu atendimento aos critérios mencionados. Novamente, destacamos que, ao selecionar as duas produções para serem analisadas, tivemos em mente o parâmetro de qual delas melhor atenderia à nossa necessidade de evidenciar o atendimento ou não aos critérios propostos, bem como a intenção de não repetir produções já apresentadas como objetos de análise de outros conceitos analíticos.

Quadro 11 – Produção inicial 3 (P3).

	***Resenha do filme "A lista de Schindler"*** *No filme "A lista de Schindler", que mostra que os nazistas queriam uma raça perfeita, sem judeus, deficientes e homosseuxual, até que um dia eles resolveram separar os judeus dos nazistas, colocaram num quarteirão separado.* *Mas no final, o Oscar Shindler se arrependeu de maltratar os judeus sem motivos e pagou pela vida deles, mas só foi de alguns. E um dia ele Schindler morreu e aparece um monte de pessoas colocando pedras em sima de seu tumulo.* *Neste filme a parte que eu achei mais legal que todos deram rizadas foi a parte em que um menino fugindo cai no mitorio e la dentro já tinha umas 5 crianças escondidas.*

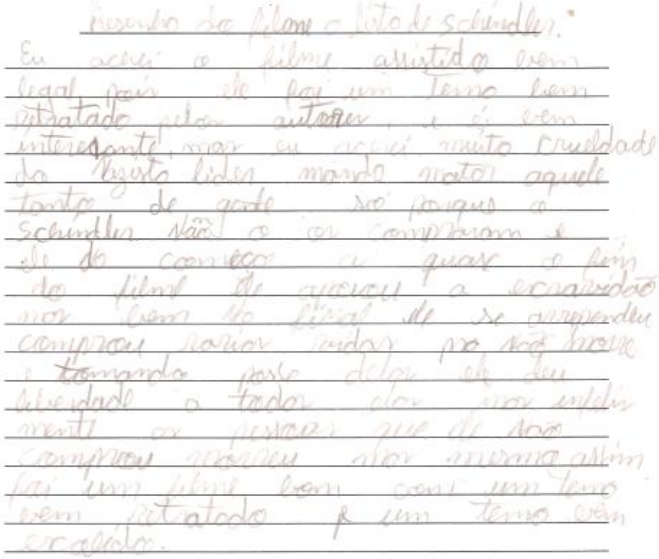
Fonte: O autor.

É possível perceber, no texto, que A3 busca fazer um resumo da história, como se fosse um relatório. Por isso, podemos afirmar que há presença de fatos do enredo da obra na produção deste aluno, porém, tais fatos não foram utilizados em função de um convencimento do leitor para que assista ao filme, mas são, em sua maioria, desconexos entre si, fruto de uma produção realizada sem uma reflexão prévia sobre o percurso temático que se pretendia percorrer no texto. Tome-se, como exemplo disso, o segundo parágrafo, no qual A3 inicia relatando o fato de que Schindler salvou a vida de muitas pessoas e, sem esclarecer ao leitor a conexão entre os fatos, apresenta a cena final do filme em que os sobreviventes aparecem colocando pedras sobre o túmulo do famoso empresário.

Quanto ao *julgamento/avaliação/juízo de valor*, é possível perceber que não há um posicionamento consistente de A3 sobre a obra assistida. Sua argumentação, a nosso ver, não dá conta de causar grande influência em seu interlocutor, na medida em que se limita a expor sua apreciação valorativa em relação a uma única cena do filme: "Neste filme a parte que eu achei mais legal que todos deram rizadas foi a parte em que um menino fugindo cai no mitorio e la dentro já tinha umas 5 crianças escondidas.", podendo, assim, ser considerada como inadequada em relação a esse critério.

Passamos, neste momento, a analisar a P5, produção que, segundo nossas análises, conseguiu atender à maioria dos critérios fixados para o conceito de conteúdo temático:

Quadro 12 – Produção inicial 5 (P5).

	***Resenha do filme a lista de Schindler*** *Eu achei o filme assistido bem legal pois ele foi um tema bem retratado pelos autores e é bem interesante mas eu achei muita crueldade do nazista líder mandar matar aquele tanto de gente só porque o Schindler não os compraram e ele do começo a quase o fim do filme ele apoiou a escravidão mas bem no final ele se arrependeu comprou várias vidas pra não morre e tomando posse delas ele deu liberdade a toas elas mas infelismente as pessoas que ele não comprou morreu mas mesmo assim foi um filme bom com um tema bem reratado e um tema bem esclarecido.*

Fonte: O autor.

Apesar de possuir falhas quanto a aspectos do estilo e gramaticais, percebe-se que, logo no início de sua produção, A5 já deixa claro que achou o filme "legal" e dá uma justificativa para isso: "[...] pois ele foi um tema bem tratado pelos autores e é bem interessante [...]". Mesmo apresentando um posicionamento contrário ao primeiro logo em seguida, "[...] mas eu achei muita crueldade do Nazista líder manda matar aquele tanto de gente [...]", A5, ao final do texto, deixa claro que os pontos positivos predominam em sua concepção ao afirmar que "[...] mesmo assim, foi um filme bom com um tema bem retratado e um tema bem escolhido." Há, portanto, a expressão da apreciação valorativa de A5 em relação à obra de forma clara e explícita ao leitor, não apenas no final do texto, mas no decorrer de toda sua composição.

Com relação aos aspectos do enredo selecionados para aparecerem no texto, é possível perceber que o aluno decidiu mencionar os fatos ligados à crueldade dos nazistas e à atitude salvadora e arrependida de Schindler, colaborando com seu percurso argumentativo de que achou o filme "legal", apesar da crueldade que retrata, atendendo, adequadamente, portanto, ao critério da *análise dos aspectos do enredo.*

Apresentadas as reflexões acerca do conteúdo temático dos textos, elencamos os elementos lacunares a serem enfatizados durante a preparação das oficinas: (a) incentivar a seleção adequada de fatos do enredo a serem incluídos no texto, tendo sempre em mente a necessidade de que tais fatos atuem de forma a contribuir com a intencionalidade de persuadir o interlocutor, característica das resenhas de filme e (b) adequação do

julgamento/avaliação/juízo de valor para que os alunos passem a adotar, como princípios para a análise da obra, aspectos mais objetivos e não meramente os gostos individuais.

3.4.4 ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Quanto à análise da estrutura composicional, baseando-nos em Barros (2008), definimos como critérios para demonstrar o atendimento ao conceito analítico a presença, na produção do discente, de:

(a) título;

(b) assinatura do autor (no início ou final do texto);

(c) fotos/imagens e legendas;

(d) introdução: apresentação da obra e seus aspectos técnicos;

(e) desenvolvimento: sumarização (resumo) da obra e avaliação do aluno-autor em relação a ela (argumentos);

(f) conclusão: ratificação da avaliação do aluno-autor sobre a obra e recomendação.

Os resultados que tivemos podem ser vistos no Quadro 11.

Tabela 4 – Análise da estrutura composicional — PI

Produções (P)	Título	Assinatura do autor	Imagens e legendas	Apresentação dos aspectos técnicos.	Sumarização do enredo	Avaliação do aluno-autor
P1	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P2	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	- - - -
P3	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P4	- - - -	✓	- - - -	- - - -	✓	- - - -
P5	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P6	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P7	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P8	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P9	- - - -	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P10	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P11	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓
P12	✓	✓	- - - -	- - - -	✓	✓

Fonte: O autor

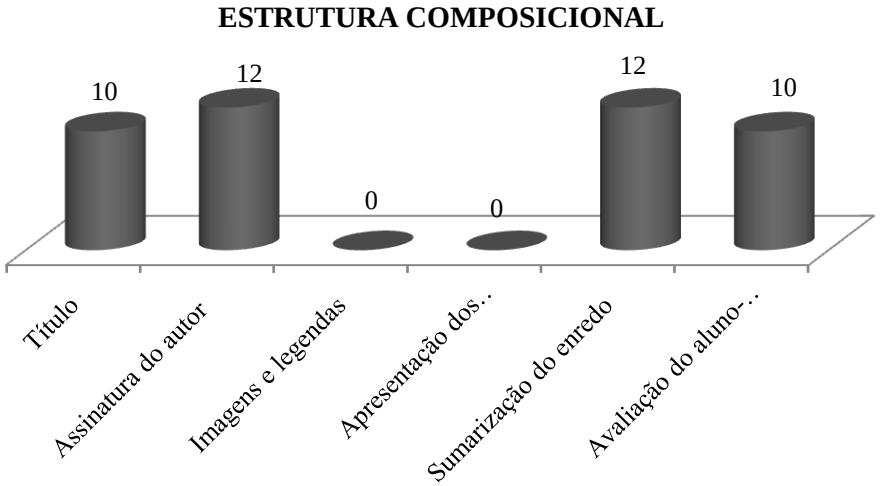
Quanto aos baixos índices registrados nos critérios *Imagens e legendas* e *Apresentação de aspectos técnicos*, ressaltamos que os números podem se dever à ausência dessas informações específicas no material didático oferecido pelo Estado para ser utilizado

nas aulas de Língua Portuguesa. Outro fator que também pode ter contribuído para esses resultados é o desconhecimento dos alunos em relação ao gênero proposto, pois, nos momentos de interação do professor-pesquisador com o grupo de alunos, foi possível perceber que a turma não sabia exatamente o que era uma resenha no início do PDG. Alguns alunos concebiam o gênero como sinônimo de resumo, enquanto outros o relacionavam a uma conversa sobre algum evento ou fato.

A tabela, porém, revela um domínio satisfatório da turma em relação à estrutura composicional da resenha cinematográfica, já que a maioria dos textos apresentou os elementos básicos da estrutura composicional do gênero: título, identificação do autor, síntese do enredo e avaliação do filme. Atribuímos esse nível maior de conhecimento dos alunos acerca da estrutura composicional, quando comparada aos elementos do contexto de produção, ao fato de que os *Cadernos* didáticos de Língua Portuguesa (SEE-SP, 2014) tendem a enfatizar de forma mais explícita os aspectos estruturais dos gêneros em detrimento de suas características contextuais, estilísticas e temáticas.

Ressaltamos que, neste momento, direcionamos nossa análise apenas para a existência dos referidos elementos nas produções, deixando a reflexão sobre a construção adequada ou não de cada um deles durante a análise do conteúdo temático e estilo. Transpondo as informações para a forma gráfica, temos:

Gráfico 3 – Análise da estrutura composicional — PI.



Fonte: O autor.

Apesar do bom domínio da turma com relação aos aspectos referentes à estrutura composicional, há algumas lacunas que podemos apontar para que sejam trabalhadas com

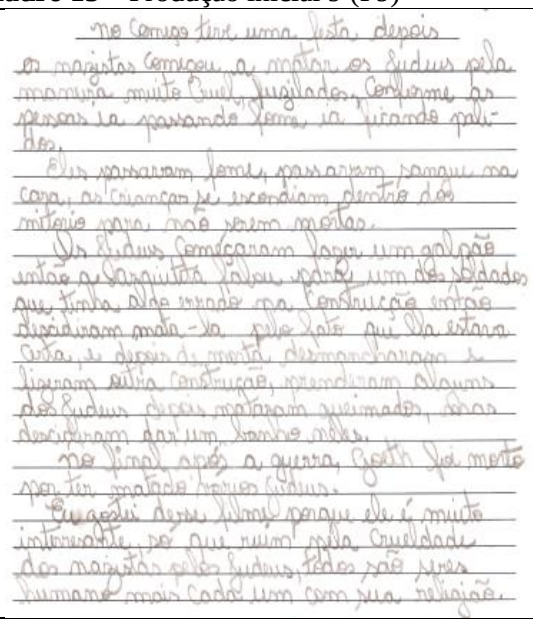
mais ênfase nas oficinas, como a importância das imagens e legendas para a construção adequada do gênero, e também a menção de aspectos técnicos da obra a fim de melhor contextualizá-la ao interlocutor.

Quanto à presença da avaliação/julgamento dos alunos sobre a obra, foi possível perceber, pela leitura das produções, que esse elemento tendeu a aparecer no final do texto, não se explicitando em seu desenvolvimento ou mesmo em sua introdução. Esse fato aponta para uma forma de o aluno conceber o gênero em que a descrição/apresentação do filme e a avaliação-crítica sobre ele apareçam de forma dissociada uma da outra; logo, esse é outro aspecto a ser considerado nas oficinas, a fim de evidenciar aos estudantes que seu ponto de vista sobre a obra deve permear todo o texto, e não reservar-se exclusivamente para o final.

O fato de que dois estudantes deixaram de dar título a seus textos e o de que dois deles também não apresentaram qualquer tipo de julgamento de valor sobre o filme nos remete à necessidade de que esses pontos sejam, igualmente, adicionados ao trabalho das oficinas a fim de que se possa garantir a maior quantidade possível de produções adequadas ao conceito analítico estrutura composicional.

Complementando nossa análise, apresentamos duas das PIs, sobre as quais teceremos algumas reflexões: a P9, que apresenta falhas quanto aos critérios estabelecidos, e a P11, representando um dos textos que atenderam aos critérios. Os parâmetros utilizados para selecionar as produções foram, em primeiro lugar, a pertinência dos textos para suscitar as reflexões sobre o conceito analítico em foco e, em segundo lugar, a busca por não repetir textos já analisados em outros conceitos analíticos. Passemos, assim, à análise da P9:

Quadro 13 – Produção inicial 9 (P9)

	***No começo teve uma festa depois*** *os nazistas começou a matar os judeus pela maneira muito cruel, fuzilados, conforme as pessoas ia passando fome ia ficando palidos.* *Eles passavam fome, passavam sangue na cara, as crianças se escondiam dentro dos mitório para não serem mortas.* *Os judeus começaram fazer um galpão então a arquiteta falou para um dos soldados que tinha algo errado na construção então descidiram mata-la pelo fato que ela estava certa, e depois de morta desmancharam e fizeram outra construção, prenderam alguns dos judeus, depois mataram queimados, mas descidiram dar um banho neles.* *No final, após a guerra Goeth foi morto por ter matado vários judeus.* *Eu gostei desse filme porque ele é muito*

	interesante, só que ruim pela crueldade dos nazistas pelos judeus, todos são seres humanos mais cada um com sua religião.

Fonte: O autor.

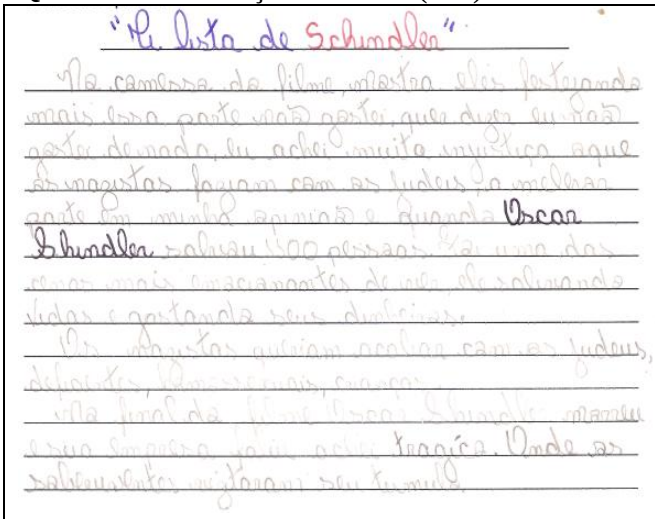
É possível notar que a produção não possui título, pois A9 inicia o primeiro parágrafo de seu texto na linha destinada a esse elemento da estrutura composicional da resenha. Quanto à assinatura do autor, consideramos importante ressaltar que a produção atendia ao critério, contendo a identificação do aluno ao final do texto, porém, por questões éticas, retiramos essa parte de todas as produções a fim de preservar a identidade dos participantes.

Não há, no texto, uma preocupação em contextualizar a obra cinematográfica ao leitor, informando, por exemplo, o ano de seu lançamento, nome do diretor etc., o que, como mencionado anteriormente, pode estar associado tanto às lacunas apresentadas pelo material didático utilizado na unidade escolar quanto ao desconhecimento dos alunos em relação ao gênero na ocasião da PI. As mesmas justificativas explicam a ausência de fotos/imagens, não apenas na produção de A9, como também em todas as demais. Dessa forma, o estudante inicia seu texto relatando fatos do enredo do filme e o segue fazendo praticamente até o penúltimo parágrafo, o que nos leva a entender que a produção atende ao critério relativo à *sumarização do enredo*, ainda que as cenas relatadas não apresentem um encadeamento lógico entre si, já que, ao que parece, A9 foi simplesmente registrando *flashes* de memória sobre o filme ou as cenas que mais lhe impactaram.

Quanto ao critério relativo à *avaliação do aluno-autor*, as únicas marcas de opinião do estudante se encontram na passagem final, em que diz achar o filme interessante, porém considera cruel a maneira como os judeus eram mortos pelo exército alemão, bem como ao afirmar que "[...] todos são seres humanos, mais cada um com sua religião.". Embora os comentários não consistam em uma avaliação/julgamento sobre a qualidade da produção fílmica em si, relacionando-se mais a fatos de seu enredo ou à vida social, no caso, à ideia de que cada um deve ter o direito de praticar sua religião, consideramos que a produção atende ao critério mencionado por apresentar a intenção de avaliar, de alguma forma, algum aspecto do filme, consistindo, assim, sua maior falha na ausência de título.

Apresentamos, agora, a P11, a fim de demonstrar como ela atende melhor aos critérios propostos.

Quadro 14 – Produção inicial 11 (P11)

	***A lista de Schindler*** *No começo do filme, mostra eles festejando mais essa parte não gostei, quer dizer eu não gostei de nada, eu achei muita injustiça oque os nazistas faziam com os judeus, a melhor parte em minha opinião e quando Oscar Shindler salvou 1100 pessoas.Foi uma das cenas mais emocionantes de ver ele salvando vidas e gastando seus dinheiros.* *Os nazistas queriam acabar com os judeus deficientes, homossexuais, crianças.* *No final do filme Oscar Shindler morreu e sua empresa faliu achei tragíco. Onde os sobreviventes vizitram seu tumulo.*

Fonte: O autor.

Consideramos a P11 como mais adequada aos critérios do conceito analítico estrutura composicional pelo fato de conter um título e pela forma como A11 insere seu julgamento de valor sobre o enredo fílmico em diversos pontos da construção textual, não o isolando ao final, como na P9, analisada anteriormente.

É fácil perceber que, desde a introdução do texto, A11 se posiciona sobre a história retratada no filme: "No começo do filme, mostra eles festejando mais essa parte não gostei, quer dizer eu não gostei de nada, eu achei muita injustiça o que os nazistas faziam com os judeus [...]". Ao longo de sua produção, percebemos que A11 é capaz de atender os critérios de *sumarização do enredo* e a *avaliação do aluno-autor* simultaneamente, pois comenta as cenas do filme baseando-se na apreciação valorativa que faz delas, o que pode ser comprovado em: "Oscar Shindler salvou 1100 pessoas.Foi uma das cenas mais emocionantes de ver ele salvando vidas e gastando seus dinheiros."

Quanto ao não-atendimento aos critérios de *imagens e legendas* e *apresentação de informações técnicas*, o fato justifica-se pelas razões já expostas durante a análise da P9: (a) ausência dessas informações no material didático utilizado como base para o comando da PI e (b) o desconhecimento da turma em relação ao gênero proposto.

Após o percurso analítico com foco na estrutura composicional do gênero resenha de filme, apontamos como a principal lacuna a ser sanada o esclarecimento aos discentes sobre: (a) a necessidade dos elementos *imagens e legendas, apresentação de informações técnicas e título*, como constituintes da resenha de filme e (b) o fato de que a *sumarização do enredo* e a

avaliação do aluno-autor não precisam aparecer dissociadas na construção do texto, mas imbricadas uma à outra.

3.4.5 ANÁLISE DO ESTILO

Outro conceito de análise por nós utilizado refere-se ao estilo, abarcando, aqui, questões linguísticas e discursivas. Como critérios para essa categoria, estabelecemos, baseando-nos em Barros (2008), Lima (2015), bem como em Lima e Lima (2016):

(a) predominância de verbos no presente do indicativo;

(b) uso adequado de operadores lógico-argumentativos;

(c) uso adequado de anáforas nominais e pronominais;

(d) uso adequado de expressões modalizadoras apreciativas;

(e) presença de sequências descritivas e explicativas, nas descrições de personagens, espaços e apresentação das informações técnicas;

(f) presença de sequências narrativas na apresentação do enredo e de cenas do filme;

(g) presença de sequências argumentativas, na avaliação do produtor do texto sobre o filme.

As produções analisadas são apresentadas, sinoticamente, na tabela a seguir:

Tabela 5 – Análise do estilo — PI

Produções (P)	**Predominância de verbos no Presente do Indicativo**	**Operadores lógico-arugmentativos**	**Anáforas nominais e pronominais**	**Expressões modalizadoras apreciativas**	**Sequências descritivas e explicativas**	**Sequências narrativas**	**Sequências argumentativas**
P1	- - - -	- - - -	- - - -	✓	- - - -	✓	- - - -
P2	- - - -	- - - -	✓	- - - -	- - - -	✓	- - - -
P3	- - - -	✓	✓	✓	- - - -	✓	✓
P4	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -	✓	- - - -
P5	- - - -	✓	- - - -	✓	- - - -	✓	✓
P6	- - - -	- - - -	- - - -	✓	- - - -	✓	✓
P7	- - - -	✓	✓	✓	- - - -	✓	✓
P8	- - - -	✓	✓	✓	- - - -	✓	✓
P9	- - - -	✓	✓	✓	- - - -	✓	✓
P10	- - - -	- - - -	- - - -	✓	- - - -	✓	✓
P11	- - - -	- - - -	✓	✓	- - - -	✓	✓
P12	- - - -	- - - -	- - - -	✓	- - - -	✓	✓

Fonte: O autor.

Os dados apresentados mostram que os dois aspectos mais dominados pelos alunos quanto ao estilo se referem à presença de expressões modalizadoras apreciativas e de sequências narrativas, o que atribuímos às instruções básicas fornecidas pelo professor para realização da PI, sobre a necessidade de comentar os aspectos mais relevantes do enredo do filme e opinar sobre ele para escrever uma resenha crítica da obra.

Ainda assim, com relação às sequências argumentativas, em algumas delas só constavam expressões como "O filme é bom/legal/interessante", sem que houvesse uma justificativa plausível para o posicionamento assumido; em outras, simplesmente não houve qualquer expressão da apreciação valorativa do aluno, restringindo-se o texto a um mero resumo do filme.

O uso de anáforas nominais e pronominais para garantir a coesão e progressão do texto só foi observado na metade das produções, resultando os demais textos em produções nas quais havia muita repetição de termos e nomes, principalmente do nome da personagem central do filme.

Quanto ao uso dos operadores lógico-argumentativos, nota-se o baixo domínio dos alunos no que tange a esse aspecto. O que foi possível perceber é que houve algumas produções nas quais predominaram os períodos simples, o que prejudicou a progressão textual. Outros alunos utilizaram períodos compostos, porém, acabaram por empregar repetidas vezes o mesmo conectivo para ligar as orações, sendo a conjunção "e" a que mais se repetiu nos textos de forma geral. Houve também caso em que o discente, por influência da linguagem oral, utilizou o conectivo "aí" para marcar a progressão de fatos, demonstrando sua falta de compreensão a respeito das diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Tratando-se, no entanto, de caso isolado e não sendo um problema identificado em grande parte das produções analisadas, não tomaremos esse aspecto como alvo de nossa intervenção através das oficinas.

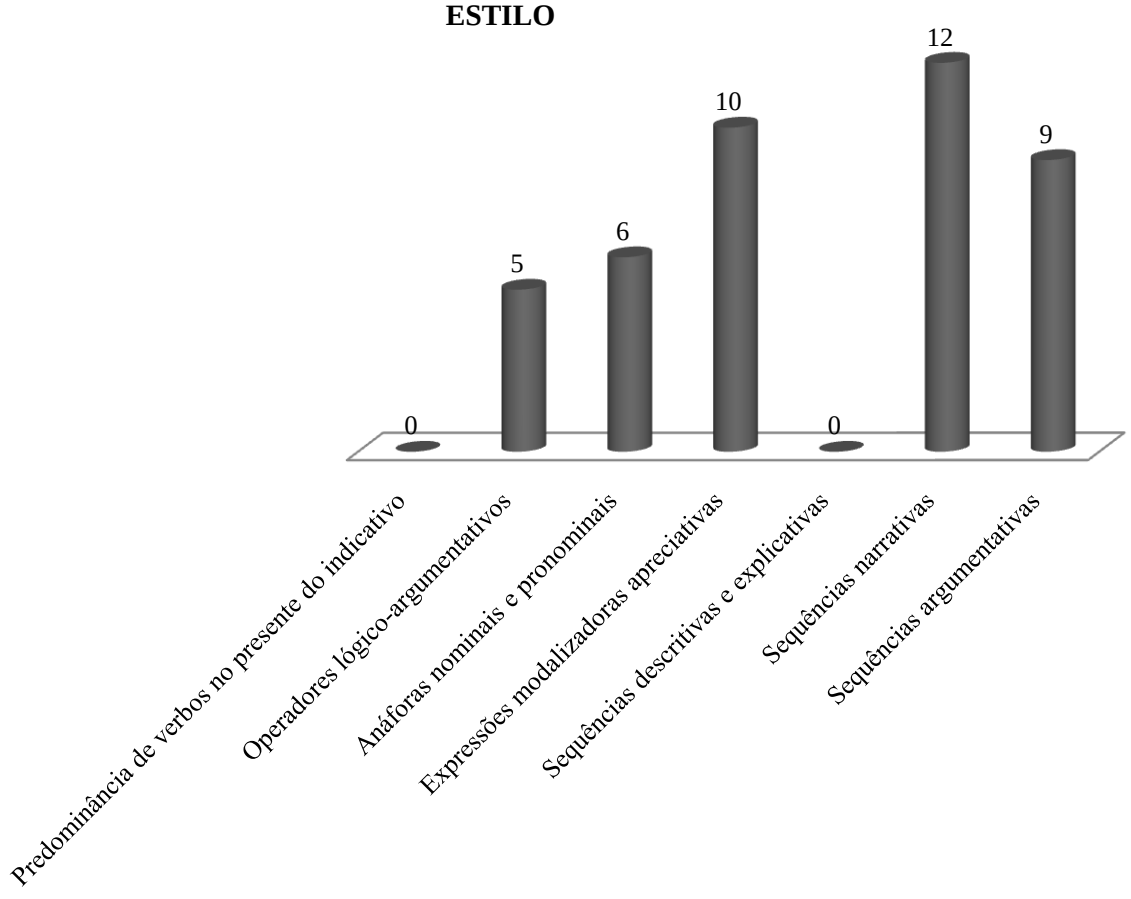
Notou-se, também, que não predominou o uso do tempo verbal presente do indicativo nas produções, sendo os tempos verbais de maior predomínio o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo. A produção que mais apresentou ocorrências de verbos no presente do indicativo foi a P8, com sete verbos no referido tempo, quantidade, porém, inferior à de verbos nos tempos pretéritos identificados naquela produção. Quanto ao uso do presente do indicativo histórico ou narrativo, esse recurso foi identificado em apenas quatro das produções analisadas. Segundo Barros (2008), nas resenhas é comum o uso do presente não apenas para

expor informações acerca do filme, mas também para realizar a sumarização de sua trama, consistindo esse fato em uma das lacunas a serem abordadas durante as oficinas.

O aspecto que se revelou menos dominado pelos alunos foi a utilização de sequências descritivas e expositivas, já que são utilizadas, sobretudo, para a exposição dos aspectos técnicos do filme, elemento característico da resenha fílmica que se revelou desconhecido pelo alunos. Trata-se, portanto, de mais uma lacuna a ser considerada na produção dos materiais das oficinas de nosso PDG.

A fim de visualizar melhor as informações oriundas da análise apresentamos, a seguir, os dados em forma de gráfico:

Gráfico 4 – Análise do estilo — PI.



Fonte: O autor.

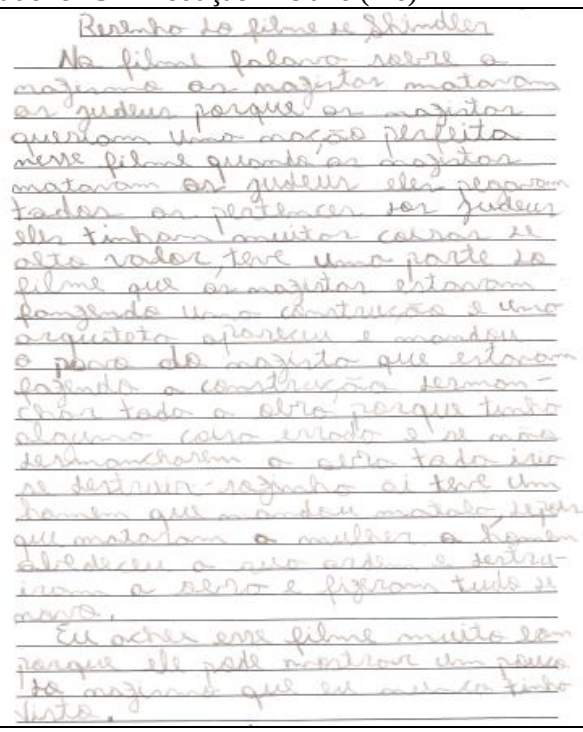
Assim, após analisado o gráfico, consideramos importante levar ao conhecimento dos alunos o fato de que, nas resenhas de filme, o presente do indicativo pode ser utilizado para diversos fins, como apresentação do filme, argumentar sobre ele ou narrar partes de seu

enredo, causando efeito de maior dinamicidade ao texto Dessa forma, esse deve ser o tempo verbal predominante nesse gênero.

Além disso, evidencia-se a necessidade de mostrar aos alunos os usos e efeitos de sentido dos operadores lógico-argumentativos na construção da resenha de filme, já que ficou comprovada a falta de intimidade para com o uso de tais recursos (apenas a metade das produções atendeu ao critério). Por fim, outro ponto merecedor de atenção é a presença das sequências descritivas, sobretudo no início do texto, quando da apresentação da obra ao leitor, informando sobre diversos detalhes técnicos da obra.

A fim de demonstrar como as produções atendem ou não aos critérios propostos para análise dos aspectos relacionados ao estilo da resenha de filme, analisaremos duas produções iniciais: a P6, não-adequada aos critérios propostos e a P8, que atende aos critérios estabelecidos para análise do estilo. Salientamos que a escolha das produções a serem apresentadas deu-se com base na conveniência de cada uma para melhor atender nosso objetivo de demonstrar os pontos de domínio ou não dos aspectos do estilo do gênero em pauta.[23]

Quadro 15 – Produção inicial 6 (P 6)

	***Resenha do filme de Shindler*** *No filme falava sobre o nazismo os nazistas matavam os judeus porque os nazistas queriam uma nação perfeita nesse filme quando os nazistas matavam os judeus eles pegavam todos os pertences dos judeus ele tinham muitas coisas de alto valor, teve uma parte do filme que os nazistas estavam fanzendo uma construção e uma arquiteta apareceu e mandou o povo do nazista que estavam fazendo a construção desmanchar toda a obra porque tinha alguma coisa errada e se não desmanchasem a obra toda iria se destruir sozinha ai teve um homem que mandou matala, depois que mataram a mulher o homem obedeceu a sua ordem e destruiram a obra e fizeram tudo de novo.* *Eu achei esse filme muito bom porque ele pode mostrar um pouco do nazismo que eu nunca tinha visto.*

Fonte: O autor

[23] As produções P6, P10 e P12 apresentam avaliações idênticas na tabela de dados referentes ao estilo. Nesse caso, optamos por P6 por ser ela a que se apresentava menos deficitária quanto aos aspectos ortográficos e gramaticais, possibilitando ao leitor a manutenção do foco nos aspectos inerentes ao estilo.

No que se refere aos critérios da presença de sequências narrativas e argumentativas, bem como do uso de modalizadores apreciativos, a produção de A6 pode ser considerada adequada, pois o texto é composto de uma grande sequência narrativa iniciada no primeiro parágrafo, dando lugar, no último parágrafo, a uma pequena sequência argumentativa em que aponta ter achado o filme "muito bom" (modalização apreciativa) pelo fato de que nunca tinha visto algo sobre o nazismo.

Entretanto, na P6, não há ocorrência de verbos no presente do indicativo, uma das características referentes ao estilo do gênero resenha de filme. Dessa forma, A6 não faz uso do presente histórico para narrar os acontecimentos do enredo fílmico, mas opta por sumarizar a obra por meio do pretérito perfeito e do imperfeito, como se observa em: "No filme **falava** sobre o nazismo os nazistas **matavam** os judeus porque os nazistas **queriam** uma nação perfeita [...]" ou em: "[...] **teve** uma parte do filme que os nazistas **estavam fanzendo** uma construção e uma arquiteta **apareceu** [...]".A produção também não faz uso das sequências descritivas e explicativas para apresentar o filme quanto aos seus aspectos técnicos, como ano de lançamento, nome do diretor, da produtora do filme etc., fator que contribui para torná-lo inadequado com relação ao estilo.

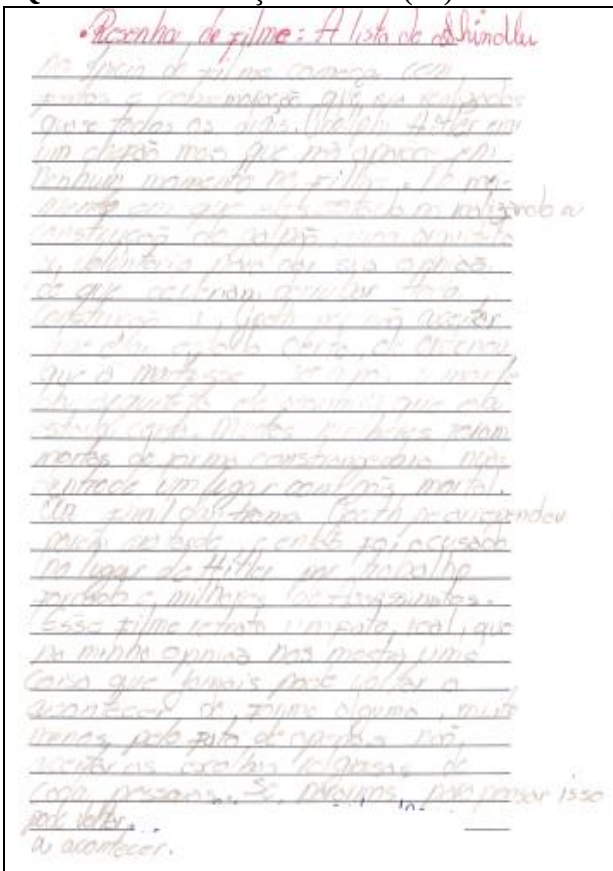
Além disso, o texto de A6 apresenta comprometimento quanto ao uso dos operadores lógico-argumentativos e das anáforas nominais e pronominais, fazendo com que a produção se torne excessivamente repetitiva e o encadeamento entre as ideias não ocorra de forma satisfatória, como se pode observar no seguinte trecho, em que ocorre repetição das palavras "nazistas" e "judeus", pela falta do uso adequado de pronomes e outros elementos anafóricos: "[...] os nazistas matavam os judeus porque os nazistas queriam uma nação perfeita nesse filme quando os nazistas matavam os judeus eles pegavam todos os pertences dos judeus."

Quanto aos operadores lógico-argumentativos, nota-se que o aluno não domina plenamente seus usos, tampouco seus efeitos de sentido na construção textual. Isso se evidencia pelo emprego repetido do conectivo "e" no texto, bem como do elemento da oralidade "aí" como marcador da sequência de acontecimentos narrados no seguinte excerto:

> [...] teve uma parte do filme que os nazistas estavam fanzendo uma construção **e** uma arquiteta apareceu **e** mandou o povo do nazista que estavam fazendo a construção desmanchar toda a obra porque tinha alguma coisa errada **e** se não desmanchasem a obra toda iria se destruir sozinha **ai** teve um homem que mandou matala, depois que mataram a mulher o homem obedeceu a sua ordem **e** destruiram a obra **e** fizeram tudo de novo.[...] (Produção Inicial 6, A6, grifos do autor)

Passamos, agora, à análise da P8, a fim de apresentar um exemplo de produção com maior índice de atinência aos critérios propostos para o estilo.

Quadro 16 – Produção inicial 8 (P8)

	• ***Resenha de filme: A lista de Shindler*** *No início do filme começa com festas e comemoração que era realizadas quase todos os dias. Adolpth Hitler era uma chefão mas que não aparece em nenhum momento no filme. No momento em que eles estavam realizando a construção de um galpão, uma arquiteta se voluntaria para dar sua opinião, de que deveriam derrubar toda construção e Goeth por não aceitar que ela estava certa, ele ordenou que a matasse, só após a morte da arquiteta ele assumiu que ela estava certa. Muitas mulheres foram mortas de forma constrangedora nuas dentro de um lugar com gás mortal.* *Ao final da trama Goeth se arrependeu porém era tarde e então foi acusado no lugar de Hitler por trabalho forçado e milhares de Assassinatos.* *Esse filme retrata um fato real, que na minha opinião nos mostra uma coisa que jamais pode voltar a acontecer de forma alguma, muito menos , pelo fato de apenas não aceitar as escolhas religiosas de cada pessoas. Se pararmos para pensar isso pode voltar a acontecer.*

Fonte: O autor.

A P8 figura entre as produções com maior índice de atinência aos critérios propostos para o estilo do gênero resenha de filme nesta pesquisa. Os únicos critérios não atendidos pela produção são: (a) a presença de sequências descritivas e explicativas e (b) predomínio do tempo verbal presente do indicativo. Quanto ao segundo critério mencionado, ressaltamos que, apesar de os verbos no presente do indicativo não predominarem na P8, ela foi, entre as produções analisadas, a que demonstrou maior ocorrência desse tempo verbal (sete casos), o que justifica sua escolha como exemplo de texto atinente aos critérios propostos.

Entre as ocorrências do presente do indicativo no texto de A8, destacamos o uso do presente histórico para narrar fatos relacionados ao enredo, como em: “No momento em que eles estavam realizando a construção de um galpão, uma arquiteta **se voluntaria** para dar sua opinião [...]” ou em “Adolpth Hitler era uma chefão mas que **não aparece** em nenhum momento no filme.”

Notamos, comparativamente às outras produções, que A8 possui um maior domínio dos operadores lógico-argumentativos, utilizando, inclusive a conjunção "porém" como indicativa de adversidade, o que quase não ocorreu nas outras produções. O discente ainda demonstra dominar o uso de organizadores textuais, principalmente nas sequências narrativas, valendo-se de marcadores seqüenciais como "No início", "No momento em que...", e "Ao final da trama" para organizar seu percurso narrativo.

Percebemos, também, o uso das anáforas pronominais para contribuir com a progressão textual, tornando a leitura mais fluida e dinâmica. Isso fica evidente em excertos como: "[...] a arquiteta se voluntaria para dar **sua** opinião, de que deveriam derrubar toda construção e Goeth por não aceitar que **ela** estava certa, **ele** ordenou que **a** matasse [...]"

Os modalizadores apreciativos também figuram na P8, de maneira mais intensa ao final do texto, mas não deixam de se manifestar em seu desenvolvimento, como no trecho: "**só** após a morte da arquiteta ele assumiu que ela estava certa.", em que o advérbio "só", auxilia a demonstrar a apreciação valorativa negativa de A8 acerca da forma de agir dos nazistas em relação à arquiteta. Outro exemplo de modalização apreciativa no desenvolvimento do texto se encontra em: "Muitas mulheres foram mortas **de forma constrangedora** nuas dentro de um lugar com gás mortal.". Neste caso, a expressão adverbial "de forma constrangedora" deixa transparecer o ponto de vista do produtor do texto a respeito do fato narrado, consistindo, assim, em um modalizador discursivo de natureza apreciativa. Já com relação às expressões modalizadoras apreciativas do final do texto, destacamos o trecho: "Esse filme retrata um fato real, que na minha opinião nos mostra uma coisa que **jamais** pode voltar a acontecer **de forma alguma,**[...]", em que as expressões "jamais" e "de forma alguma" denotam, novamente, a discordância de A8 em relação às atitudes do regime nazista.

Em relação às sequências narrativas e argumentativas, nota-se facilmente sua presença na construção textual apresentada, concentrando-se a sequência argumentativa no parágrafo final do texto e a narrativa, em todo o restante da produção. Dessa forma, ainda que apresente pontos de melhoria a serem trabalhados, P8 pode ser considerada, quando comparada com as demais produções, adequada no que se refere ao conceito analítico do estilo.

Finalizamos esta seção, apontando as principais lacunas identificadas em relação ao estilo das produções analisadas e que, certamente, serão enfatizadas nas oficinas: (a) a necessidade de incluir sequências descritivas e explicativas, tratando dos aspectos técnicos do filme; (b) predominância do presente do indicativo; (c) maior frequência do uso de operadores lógico-argumentativos, referências anafóricas nominais e pronominais, bem como de organizadores textuais.

Apresentamos, assim, um quadro sinótico das maiores lacunas evidenciadas pelas análises e que foram consideradas no desenvolvimento das oficinas:

Quadro 17 – Principais lacunas evidenciadas pelas análises

CONCEITO ANALÍTICO	LACUNAS
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	(a) dificuldade da turma de escrever tendo em mente um interlocutor interessado em conhecer a obra e a avaliação dela feita pelo produtor do texto (endereçamento).
CONTEÚDO TEMÁTICO	(a) seleção inadequada de fatos do enredo a serem incluídos no texto, na medida em que os discentes não consideravam a necessidade de que tais fatos atuassem de forma a contribuir com a intencionalidade de persuadir o interlocutor, característica das resenhas de filme; (b) adoção de critérios exclusivamente subjetivos (gostos e preferências) para expressar *julgamento/avaliação/juízo de valor* em relação à obra.
ESTRUTURA COMPOSICIONAL	(a) ausência dos elementos *imagens e legendas, apresentação de informações técnicas e título*, como constituintes da resenha de filme; (b) a *sumarização do enredo* e a *avaliação do aluno-autor* apareciam de forma dissociada na construção do texto.
ESTILO	(a) ausência de sequências descritivas e explicativas tratando dos aspectos técnicos do filme; (b) não - predominância de verbos no presente do indicativo; (c) dificuldade no uso de operadores lógico-argumentativos, referências anafóricas nominais e pronominais, bem como de organizadores textuais para garantir uma melhor progressão textual.

Fonte: O autor.

Dessa forma, deixando os aspectos gramaticais de lado, pois precisávamos delimitar o que trabalhar, seguimos em nosso intuito de munir os alunos do conhecimento básico necessário para produzir uma boa resenha de filme através da criação das oficinas.

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação de cada uma das oficinas elaboradas e aplicadas aos alunos. Sobre cada oficina, apresentamos os objetivos que pretendíamos alcançar com sua aplicação, o tempo de aplicação (em horas- aula), bem como as atividades e textos que as compunham.

CAPÍTULO 4 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO: RESENHA DE FILME

Neste capítulo, buscamos apresentar cada uma das oficinas do PDG planejado e aplicado aos alunos pelo professor-pesquisador em 32 horas-aula. Organizamos nosso texto em cinco seções, cada uma delas dedicada a uma das oficinas. No início de cada seção, apresentamos os objetivos pretendidos com a oficina em foco e, na sequência, descrevemos as atividades que a compõem. Para finalizar, mencionamos o tempo dedicado ao desenvolvimento de cada uma em sala de aula e apresentamos as atividades tais quais foram entregues aos alunos.

4.1 OFICINA 1 — SUPERANDO DESAFIOS...

A primeira das oficinas teve como foco a apresentação do tema Superação para nosso PDG (GUIMARÃES; KERSH, 2012). Assim, sua principal intenção foi sensibilizar os alunos para o tema do projeto. Para compô-la, selecionamos diversos gêneros discursivos (vídeos da internet, reportagem e tira em quadrinhos) que abordam a temática do PDG e mostram aos alunos exemplos de pessoas que conseguiram grandes conquistas, através da superação de suas dificuldades.

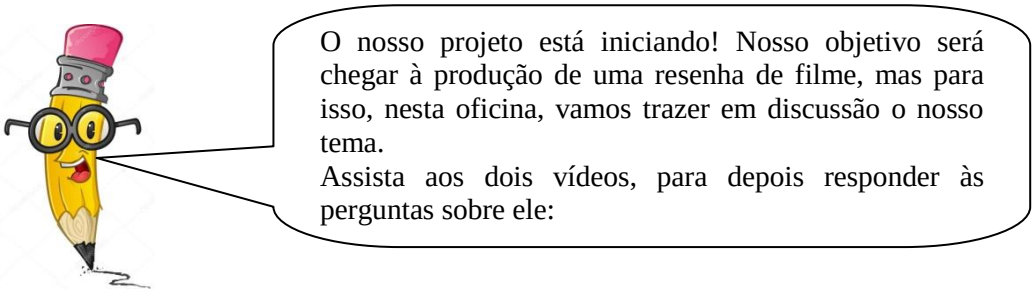
Durante as aulas, buscamos promover diversas discussões baseadas nas histórias de vida apresentadas, incentivando os estudantes a estabelecerem relações entre suas vidas e a vida das pessoas retratadas nos textos integrantes da oficina.

Ao final, há uma atividade do tipo caça-palavras, para o qual selecionamos substantivos relacionados àquilo que é necessário para superar-se. Alguns exemplos de vocábulos que figuram no exercício são: fé, determinação, vontade, luta etc. Optamos por essa estratégia por acreditar que, ao buscar envolver o aluno através do lúdico, contribuímos para a melhor assimilação das ideias propostas.

Criamos, também, um personagem chamado “Zinho”, para interagir com os alunos no decorrer de todas as oficinas. Através dele, são dadas explicações adicionais sobre os conteúdos, sobre as atividades a serem realizadas, além de outros tipos de interação para motivar a turma a realizar aquilo que lhes é proposto.

As atividades foram aplicadas em 3 horas-aula. A seguir, apresentamos as atividades relacionadas à primeira oficina:

4.1.1 CONTEÚDO DA OFICINA 1 — SUPERANDO DESAFIOS...



Assim, a primeira atividade proposta foi que a turma assistisse aos vídeos apresentados pelo professor e respondesse às questões sobre ele:

Vídeo 1— A história de superação de Usain Bolt.[24]



Fonte: Youtube.

Vídeo 2 — Lavrador larga a roça para estudar e se torna médico após 19 anos em MG.[25]



Fonte: Youtube.

[24]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gqg0fykT0Rc
[25]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4DQcVg8ad6I

PARE PARA PENSAR... 

1. Quem são os personagens que fazem parte dos dois vídeos?

2. O que há de comum entre os vídeos?

3. Qual a finalidade do primeiro vídeo?

a) informar sobre acontecimentos recentes.

b) divulgar uma campanha em prol dos mais necessitados.

c) o narrador contar sua própria história de vida.

d) fazer propaganda de uma marca ou produto.

4. Qual a finalidade do segundo vídeo?

a) fornecer explicações sobre a carreira de medicina.

b) relatar a história de superação de uma pessoa.

c) relatar uma história fictícia de superação.

d) entreter o público.

5. Como denominamos o primeiro e o segundo vídeo, respectivamente?

a) autobiografia televisiva e reportagem televisiva

b) reportagem televisiva e notícia

c) notícia e telenovela

d) *game show* e autobiografia televisiva

6. O que significa a palavra superação?

a) confiança em coisa boa.

b) aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil.

c) vantagem, superioridade.

d) ação de vencer, alcançar, conseguir.

7. Leia atentamente o texto abaixo:

Ex-faxineira que virou juíza lança livro sobre sua história: 'É possível concretizar os sonhos'

Adriana Queiroz, de 38 anos, diz que enfrentou vários desafios até chegar à magistratura, entre eles a falta de dinheiro. Com cinco pós-graduações e cursando letras, ela afirma que 'estudo é fundamental'.

Por Sílvio Túlio, G1 GO



A juíza de direito Adriana Maria Queiroz, de 38 anos, lança, no sábado (29), o livro "Dez passos para alcançar seus sonhos - A história real da ex-faxineira que se tornou juíza de direito", em Goiânia. Na obra, ela conta sua trajetória desde o seu primeiro trabalho, como faxineira, até chegar à magistratura, na qual atua desde 2011, em Quirinópolis, na região sul de Goiás.

Em entrevista ao **G1**, a magistrada relata uma infância pobre, passando por desafios que colocaram à prova seus sonhos e por pessoas que a ajudaram até a aprovação no concurso público para juíza. Adriana quer, com o livro, incentivar as outras pessoas a seguirem em busca dos seus sonhos.

"Quando tomei posse, em 2011, muitas pessoas me procuraram pedindo dicas sobre como conseguir o que se almeja. Ali surgiu a vontade de escrever um livro mostrando que não é fácil, mas é possível. Quando me tranquilizei na carreira, comecei a escrever para levar essa mensagem e incentivar as pessoas mostrando que é possível concretizar os sonhos desde que haja empenho", disse.

Adriana é titular da 1ª Vara Cível e da Vara de Infância e da Juventude de Qurinópolis, cidade goiana que entrou na vida dela por acaso. Os pais deixaram a zona rural de Guanambi, no sertão da Bahia, e se mudaram com os seis filhos para Tupã, no interior de São Paulo em busca de melhores condições de vida.

Caçula da família, Adriana percebeu cedo a importância dos estudos. Durante o ensino médio - todo cursado em colégio público - ela começou a alimentar o sonho de fazer direito. Com 18 anos, ela passou no vestibular em uma universidade particular, mas, para tentar pagar os estudos, começou a trabalhar como faxineira.

Entre o esfregão e os estudos

Adriana começou a procurar trabalho e conseguiu uma vaga de faxineira na Santa Casa de Tupã. Porém, o que recebia no emprego era insuficiente para manter os estudos e os pais não tinham condições de ajudar. Com esse desafio, ela pediu uma bolsa ao diretor do curso.

"Fui até faculdade e procurei o diretor do curso de direito. Falei dos meus sonhos e que não poderia deixar passar aquela oportunidade. Vendo o meu empenho, ele me concedeu uma bolsa de 50% nas mensalidades e ainda parcelou a matrícula, o que possibilitou eu fazer o curso", lembra.

Durante o dia, Adriana era responsável pela limpeza do chão e dos banheiros da unidade de saúde. À noite, seguia em busca de seu sonho na universidade. Após seis meses, foi promovida e passou a atuar em um cargo administrativo do hospital, que ocupou até se formar em direito.

Concurso: um novo desafio

Ao se formar, a jovem bacharel começou a lutar para chegar à função de juíza, que começou a apreciar durante a universidade. Decidida, pediu demissão do hospital, pegou o acerto e se mudou sozinha para a capital paulista.

O dinheiro, segundo ela, cobria apenas aluguel por dois meses em um pensionato. O intuito era conseguir um emprego para, além das despesas, pagar um curso preparatório para a carreira jurídica, visando um concurso público. No entanto, não conseguiu trabalho e o dinheiro que tinha começou a acabar.

Um ano depois, findado o curso preparatório, ela seguiu trabalhando no local e estudando por conta própria durante sete anos, inclusive nos finais de semana e feriados. A recompensa, depois de muitas tentativas, foi a aprovação no concurso cujo cargo ocupa até então.

Mais conhecimento

Adriana é a única dos irmãos a se formar em um curso superior. Paralelo aos estudos para os concursos, ela concluiu cinco pós-graduações na área de direito. Mas ela não parou por aí. No ano passado, ela ingressou no curso de letras.

Disponível em: http://g1.globo.com/goias/noticia/ex-faxineira-que-virou-juiza-lanca-livro-sobre-sua-historia-e-possivel-concretizar-os-sonhos.ghtml . Acesso em 07 set. 2017.

PARE PARA PENSAR... 

A. Quem é a personagem principal da reportagem? Qual é sua profissão?

B. Quais desafios ela teve que vencer para alcançar seu objetivo?

C. Quais atitudes foram tomadas para que os desafios fossem vencidos?

D. Com relação aos vídeos assistidos e a reportagem apresentada, assinale a alternativa correta:

a) Os vídeos e a reportagem apresentam situações totalmente diferentes e que não guardam relações entre si, pois enquanto os vídeos mostram histórias de superação, a reportagem relata o fracasso de uma faxineira ao tentar tornar-se juíza.

b) Os vídeos e a reportagem apresentam situações semelhantes e que guardam relações entre si, pois os vídeos mostram histórias de superação e a reportagem relata o sucesso de uma faxineira em tornar-se juíza, através de seu esforço.

c) Os vídeos e a reportagem apresentam situações totalmente diferentes, porém que guardam relações entre si, pois enquanto os vídeos mostram histórias de pessoas que não conseguiram atingir seus objetivos, embora tenham se esforçado muito, a reportagem relata o sucesso de uma faxineira em tentar tornar-se juíza.

d) Os vídeos e a reportagem apresentam situações semelhantes e que guardam relações entre si, pois enquanto os vídeos mostram histórias de pessoas que fracassaram, embora tenham se esforçado, a reportagem relata o sucesso de uma faxineira em tornar-se juíza.

8. Leia atentamente a tira abaixo:



Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=tirinha+sobre+supera%C3%A7%C3%A3o&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrk_yBw4nWAhUBZSYKHRNRDZkQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=wJxm6mvkPJ7wDM. Acesso em 07 set. 2017.

PARE PARA PENSAR...

A. Você já se deparou com textos desse tipo? Onde?

B. Nesse texto, temos duas personagens: Mafalda e Miguelito. O que Mafalda não entende na atitude de Miguelito?

a) o fato de Miguelito ficar parado, esperando alguma coisa da vida.

b) o fato de Miguelito preferir sentar no meio fio e não em outro lugar.

c) o fato de Miguelito ter contado uma história sobre ficar esperando algo.

C. Compare a atitude de Miguelito com a dos personagens apresentados nos vídeos e na reportagem. Qual é a diferença entre elas?

D. Você acha a atitude de Miguelito correta? Por quê?

E. No último quadrinho, o que Mafalda quis dizer quando afirma que o mundo está como está por conta de pessoas como Miguelito?

F. Qual seria a finalidade desse texto?

a) criticar a forma como o mundo está atualmente.

b) alertar para os perigos de sentar-se no meio fio.

c) mostrar a importância das atitudes para alcançar mudanças.

d) culpar Miguelito pela situação atual do mundo.



HORA DO DESAFIO!



SUPERAÇÃO

Encontre oito palavras relacionadas ao tema superação!

E	S	F	O	R	Ç	O	I	U	O	J	J	X	O
G	H	O	T	U	X	K	A	P	E	Z	B	D	Q
F	É	U	S	I	I	U	U	R	A	A	U	H	D
E	E	X	F	A	T	I	T	U	D	E	K	Y	M
D	E	T	E	R	M	I	N	A	Ç	Ã	O	Y	L
V	O	N	T	A	D	E	O	U	K	D	P	L	Q
L	U	T	A	O	O	M	S	N	D	X	Z	D	R
V	W	R	D	A	X	U	C	S	W	A	V	X	J
E	I	C	L	G	V	D	E	E	C	S	A	A	D
E	A	U	K	M	V	Y	C	A	N	M	E	Y	T
K	X	T	E	Y	O	B	J	E	T	I	V	O	O
M	G	C	D	E	F	A	T	Q	I	Y	F	E	X
S	Z	R	G	S	C	V	H	V	I	L	C	U	K
C	O	R	A	G	E	M	C	L	K	R	S	I	D

4.2 OFICINA 2 — RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Concluída a etapa de sensibilização para o tema, passamos a trabalhar com o reconhecimento do gênero resenha de filme. O objetivo das atividades foi propiciar ao aluno noções para que reconhecessem as características básicas pertencentes ao gênero resenha de filme, assim como seu contexto de produção (BAKHTIN, 1997; GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2016) e conteúdo temático (BAKHTIN, 1997). A criação das oficinas também foi fundamentada nos estudos de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015), bem como Lima e Lima (2016), autores que estudaram as especificidades do gênero resenha de filme.

A fim de perseguir nossos objetivos, apresentamos aos discentes três textos pertencentes a gêneros diferentes (cartaz de divulgação, sinopse e resenha de filme) a fim de que, por meio da análise e discussão de suas características, pudessem identificar qual, dentre eles, era uma resenha de filme.

As atividades conduziam os estudantes a analisarem os gêneros quanto ao campo de circulação, finalidade, suporte, público-alvo, interlocutores envolvidos, assim como aos papeis sociais desempenhados, tanto pelo produtor como pelo receptor dos textos, caracterizando assim um estudo do contexto de produção da resenha de filme e dos demais gêneros apresentados.

Nesta segunda oficina, também julgamos pertinente levar o aprendiz a refletir sobre o conteúdo temático característico do gênero, ou seja, sobre aquilo que é possível ser dito através de uma resenha de filme, em contraposição ao conteúdo temático dos demais gêneros apresentados aos estudantes no início da oficina.

Ao final das atividades, esperamos que nosso aluno estivesse apto a compreender o contexto de produção e o conteúdo temático do gênero resenha de filme, a fim de diferenciá-lo de outros gêneros, principalmente do resumo e sinopse, que guardam características muito similares ao gênero-foco de nosso PDG.

Apresentamos, a seguir, as atividades elaboradas para compor nossa segunda oficina, que teve duração de 3 horas – aula.

4.2.1 CONTEÚDO DA OFICINA 2 — RECONHECENDO O GÊNERO



Primeira etapa da missão: cumprida! Para dar continuidade às nossas atividades referentes ao gênero resenha de filme, vamos ler vários textos diferentes a fim de conseguir identificar qual deles é um exemplo de resenha e por quê.

TEXTO I



TEXTO II

O grande truque

No mundo da ilusão nem tudo é o que parece ser, porque existem truques,existem fenômenos resultantes da ciência e existe mágica. Será? Alfred Borden e Robert Angier ingressam nessa jornada e logo se tornam rivais. A esposa de Robert morre precocemente em pleno palco e ele parece consumido pela dor. Seu sofrimento contudo, não o impede de acreditar nas evidências e de culpar Alfred.

A partir daí, transforma-se numa verdadeira máquina, numa pessoa atormentada que precisa provar que é melhor e mais capaz. Seu jeito teatral até o ajuda para atrair platéias, mas ser capaz de uma mágica grandiosa é outra história... Ele se torna um obcecado e Alfred colabora, faz a sua parte, porque por inúmeras vezes atrapalha ou desmascara Robert.

Alfred tem um grande segredo, uma esposa e uma filha e Robert se ressente por isso. Um dia Alfred apresenta um número fabuloso, um homem (ele) que se teletransporta. Perante platéias assombradas ele executa sua mágica com perfeição. Se Robert tinha limites, agora consumido pela inveja e necessidade de aplausos, ele se torna um anormal e passa por cima de valores e de sentimentos, buscando apenas alcançar seu objetivo. Ele não sossega até descobrir o segredo, ou uma mágica ainda mais grandiosa, que possa trazer para ele o brilho e os aplausos do público e o reconhecimento do rival. Consegue depois de muita insistência e usando de meios obscuros, sua parcela de sucesso considerável, mas morre afogado no decorrer do truque maior que ele tanto almejou.

Dessa vez Alfred não escapa, é condenado a forca pelo assassinato. Porém, injustiças são cometidas, nem sempre a verdade é clara... Alfred já teve sua parcela de sofrimento. Sua esposa foi a única que descobriu o segredo e não suportou saber que não era completamente amada. A amante já serviu aos dois competidores mágicos e foi amada, mas não por todos [...].

TEXTO III

Velozes e Furiosos 7

<table>
<tr>
<td> 
</td>
<td>FICHA TÉCNICA

Nome: Velozes e Furiosos 7
Nome Original: Furious 7
Cor filmagem: Colorida
Origem: EUA
Ano de produção: 2015
Gênero: Ação, Aventura
Duração: 137 min
Classificação: 12 anos
Direção: James Wan
Elenco: Vin Diesel, Paul Walker, Dwayne Johnson, Kurt Russell, Jason Statham, Jordana Brewster, Michelle Rodriguez.</td>
</tr>
</table>

Sob o ponto de vista comercial, a cinessérie **Velozes e Furiosos** mostra que não há razão para as sequências serem menos inventivas e inéditas que o original. Dirigido, desta vez, por James Wan (responsável pelas franquias Sobrenatural e Jogos Mortais), o sétimo filme resulta o melhor de todos, muito pela competência em concentrar o que o público do

gênero quer ver: engenhosas cenas de ação, montagem ágil, diálogos com frases de efeito, mulheres sensualíssimas e muita testosterona.

Além disso, a produção é fortalecida pela homenagem ao ator Paul Walker (a quem é dedicada), um dos astros de Velozes e Furiosos, que morreu acidentalmente em novembro de 2013. O ator deixou o filme inacabado, mas, nas cenas em que fazia falta, foi recriado digitalmente por Wan, um trabalho quase imperceptível nas mais de duas horas de projeção.

O sétimo filme tem início logo após as aventuras do anterior, em que a trupe liderada por Dominic Toretto (Vin Diesel) e O'Conner (Walker) destruiu metade de Londres para combater o grande vilão Owen Shaw (Luke Evans). Agora em uma vida mais pacata e doméstica, eles não esperavam que o irmão de Shaw, Deckard (Jason Statham), um mercenário de violência intensa, quisesse vingar-se em nome de sua família.

Depois de levar o oficial do FBI Hobbs (Dwayne Johnson) ao hospital, Deckard pretende eliminar o bando de velocistas. Será quando o agente secreto Mr. Nobody (Kurt Russell) entrará em cena. Ele ajudará Dominic a deter o vilão, caso este o ajude a reaver das mãos do terrorista Jakande (DjimonHounsou) a hacker sequestrada Ramsey (Nathalie Emmanuel) que, por sua vez, desenvolveu um sofisticado programa de vigilância global.

Sem muita ordem lógica, o que seria improvável aqui, as histórias se entrelaçam com reviravoltas e alianças inusitadas ao estilo "o inimigo de meu inimigo é meu amigo". Nada disso realmente importa diante das extravagantes cenas de ação, que elevam a tensão a cada minuto. Todo o pacote envolvido com humor e drama, dosados com precisão pelo roteiro de Chris Morgan (de O Procurado). Como cinema exclusivamente de entretenimento, a fórmula deu certo, não apenas pelo resultado na tela, mas nas bilheterias, como ficou provado nos EUA, onde arrecadou US$ 115 milhões apenas no fim de semana de estreia. Um sucesso inegável para um filme que custou pouco mais de US$ 190 milhões, recorde da franquia, que já gerou US$ 2,4 bilhões nas seis produções anteriores.

Rodrigo Zavala

PARE PARA PENSAR...[26]

1. A qual campo de circulação pertencem os textos lidos?

a) jurídico.

b) publicitário.

[26] A fim de tornar a atividade mais desafiadora aos alunos, omitimos as fontes de onde os textos foram retirados.

c) literário.

d) científico.

2. Qual é o objetivo principal dos textos pertencentes a esse campo?

a) informar o leitor.

b) divulgar novos conhecimentos e descobertas.

c) dar instruções ao leitor.

d) divulgar e vender produtos ou serviços.

3. O que os três textos apresentados têm em comum?

a) todos abordam como assunto principal guerras.

b) todos foram escritos pelo mesmo autor.

c) todos abordam como assunto principal filmes.

d) todos possuem a mesma estrutura.

4. Onde podemos encontrar esses textos?

ONDE PODEMOS ENCONTRAR?	**TEXTO I**	**TEXTO II**	**TEXTO III**

5

.

5. Qual é o público- alvo dos textos?

PÚBLICO-ALVO (A QUEM OS TEXTOS SE DIRIGEM?)	**TEXTO I**	**TEXTO II**	**TEXTO III**

6. Vamos pensar nas finalidades de cada texto?

FINALIDADE	**TEXTO I**	**TEXTO II**	**TEXTO III**

7. Como podemos denominar o texto 1?

a) resumo

b) resenha

c) notícia

d) cartaz

8. Como podemos denominar o texto 2?

a) resumo

b) resenha

c) notícia

d) cartaz

9. Como podemos denominar o texto 3?

a) resumo

b) resenha

c) notícia

d) cartaz

10. Marque um (X) nas características apresentadas por cada um dos textos lidos anteriormente.

	TEXTO I	**TEXTO II**	**TEXTO III**
Informações técnicas sobre o objeto			
Resumo do objeto			
Presença de imagens (linguagem não-verbal)			
Opinião/ avaliação do autor sobre o objeto			
Identificação/assinatura do autor			

Tendo como base o quadro preenchido e as informações apresentadas abaixo, responda: O que particulariza o gênero "resenha" em relação aos demais gêneros apresentados?

> "Inúmeros tipos de texto se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Outros além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações. Os primeiro são resumos [...] e os segundos são resenhas" (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p.15).

11. Ao interagir em sociedade, em diversos contextos, ocupamos diversas posições sociais. Em sala de aula, por exemplo, um professor ocupa a posição social de alguém que tem domínio da área de conhecimento que pretende ensinar, tendo autoridade para dar explicações e orientações sobre sua disciplina, enquanto os alunos ocupam a posição social de pessoas que precisam adquirir determinados conhecimentos para futura utilização na execução de seu projeto de vida. Após refletir um pouco, descreva qual é a posição social ocupada por um juiz e uma testemunha em uma audiência jurídica.

12. Preencha o quadro abaixo tendo como base o texto que você considerou como uma resenha de filme.

Quem é o autor do texto? Que posição social ele ocupa?	
Qual é a imagem de interlocutor/leitor que o autor tem ao escrever?	
Qual é a finalidade de uma resenha de filme em relação a seu leitor?	

4.3 OFICINA 3 – ENTENDENDO A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DE UMA RESENHA

A terceira oficina foi dedicada ao estudo e reflexão sobre a estrutura composicional do gênero resenha de filme. Tínhamos como objetivo levar a turma a entender quais eram as partes essenciais necessárias à construção de uma resenha: título, assinatura do autor, apresentação do filme com informações técnicas sobre sua produção, resumo/explicações sobre o enredo do filme, avaliação/opinião e julgamento do autor sobre ele baseando-se em argumentos sólidos, assim como a presença das fotos e suas respectivas legendas.

A fundamentação teórica para as atividades propostas se originou de nossas leituras acerca dos estudos de Bakhtin (1997) e Volóchinov (2017), sobre os gêneros do discurso e a interação verbal, bem como de nossas pesquisas em autores nacionais que se dedicaram ao estudo do gênero resenha fílmica, como Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008); Lima (2015) e Lima e Lima (2016).

Salientamos que tivemos a preocupação de que as oficinas auxiliassem os discentes a suprir as principais lacunas por nós identificadas na análise das PIs, sem deixar de lado as demais características inerentes ao gênero já dominadas pela maioria da turma.

Logo, a terceira oficina apresenta atividades elaboradas também com a intenção de promover o aprimoramento dos seguintes pontos relativos ao gênero:

(a) necessidade dos elementos como *imagens e legendas*, *apresentação de informações técnicas e título*, na construção da resenha de filme

(b) o fato de que a *sumarização do enredo* e a *avaliação do aluno-autor* não precisam aparecem dissociadas na construção do texto, mas imbricadas uma à outra.

A fim de perseguir nossos objetivos, selecionamos resenhas de três filmes (*Excalibur*, *Homem de Ferro 3* e *À procura da felicidade*) escritas por diferentes críticos e retiradas de diferentes sites da internet. Os critérios que guiaram a seleção dos textos foram: (a) que a temática dos filmes resenhados fossem do agrado dos alunos, informação que obtivemos através de conversas prévias com a turma a respeito de seus gostos e preferências em relação a estilos e gêneros de filmes e/ou (b) que houvesse algo de superação no enredo do filme resenhado, sendo que o primeiro critério teve prevalência na escolha da maioria dos textos.

A partir das duas primeiras resenhas, foram elaborados exercícios para levar os discentes a analisar todas as características estruturais mencionadas anteriormente. Já na resenha do filme *À procura da felicidade*, além das mencionadas, as atividades chamavam atenção para a presença de um subtítulo, elemento opcional, porém muito comum nesse gênero, bem como de uma recomendação feita de maneira implícita ao leitor.

Esperávamos, através das atividades, auxiliar os alunos a compreender melhor as diversas possibilidades de organização de uma resenha de filme, e, com isso, a tornarem-se aptos a realizar, na PF, textos mais adequados ao que se espera do gênero em foco.

Devido à maior quantidade e extensão dos textos a serem lidos, e também à maior complexidade das atividades propostas, a oficina durou 7 horas- aulas. A seguir, encontram-se as atividades elaboradas para aplicação em sala de aula:

4.3.1 Conteúdo da oficina 3 — Entendendo a estrutura composicional de uma resenha



Dando continuidade à nossa missão, vamos realizar mais uma de suas etapas: o estudo da estrutura composicional de resenhas. Portanto, apertem os cintos, leiam todos os textos com atenção e mãos à obra para resolver as atividades constantes em mais esta oficina! Para iniciar, vamos ler uma resenha sobre o filme *Excalibur*! Você já o assistiu? Sabe algo a seu respeito?

Cinema – Resenhas

Excalibur - Clássicos

Carlos Eduardo Corrales



Nigel Terry (Arthur) e CherieLunghi (Guinevere) em cena do filme Excalibur.

Título original: Excalibur

País de origem: EUA

Ano: 1981

Baseado no clássico *Le Morte D'Arthur* de Sir Thomas Mallory, *Excalibur* conta uma das histórias mais conhecidas e influentes da literatura mundial. Realizado no longínquo ano de 1981, tive oportunidade de assisti-lo pela primeira vez há alguns poucos anos. *Excalibur* foi, aliás, o primeiro filme que rodou no meu aparelho de DVD. E não podia ter estreado melhor.

Excalibur pode ser dividido em três partes: 1) a introdução, que mostra Uther Pendragon e sua sede por poder; 2) a ascensão do Rei Arthur e a criação da Távola Redonda; 3) a queda da Távola Redonda. E minhas opiniões sobre elas são bem claras: as duas primeiras partes são fenomenais, enquanto na terceira, o filme se perde feio. Mas vamos por partes.

Como você já deve saber, *Excalibur* é o nome da espada dos reis. Incumbida de um grande poder (My precious…), foi cravada em uma pedra por Uther Pendragon (Gabriel Byrne) e a lenda dizia que apenas aquele cujo destino fosse se tornar o rei poderia retirá-la dali. Periodicamente, a galerinha se reunia em torneios cujo cavaleiro vencedor ganharia o direito de tentar arrancar a arma da formação rochosa. Mas o que ninguém esperava acontece: um reles escudeiro, de nome Arthur (Nigel Terry), cujas maiores pretensões eram servir a seu irmão, retira "sem querer" a espada de seu repouso. Essa é uma das primeiras cenas do filme, logo após a introdução, onde Uther coloca a espada na pedra e é também uma das mais legais.

Obviamente os orgulhosos cavaleiros não aceitariam a afronta de serem governados por um escudeiro e se dividem entre aqueles que apóiam o pobre Arthur e aqueles que não o aceitam. Obviamente, Arthur acaba vencendo os teimosos e se torna o rei da profecia, destinado a unificar todas as terras sob um único reino. Em uma das cenas mais emocionantes (ainda no começo do filme), Arthur derrota o líder dos teimosos e, com *Excalibur* no seu

pescoço, diz: “Jure lealdade a mim e terá misericórdia” ao qual Uryens (o derrotado) se recusa, pois não aceitará se curvar ante um escudeiro. Arthur então, entrega *Excalibur* para Uryens e fala: “Tem razão, não sou um cavaleiro. Você vai me tornar um”. E se ajoelha em uma atitude de coragem digna de um cavaleiro. Simplesmente demais.

Outra cena muito legal é o encontro de Arthur com aquele que seria o principal e mais famoso cavaleiro da Távola Redonda, Lancelot. Desse encontro, uma grande amizade surgiria, mas também seria plantada a semente do fim, pois Lancelot seria o principal responsável pela queda da Távola, provando que o amor é realmente um dos sentimentos mais perigosos conhecidos pela humanidade (como diz o Bruno Sanchez, aqui do DELFOS).

Também são fantásticas as demonstrações da ideologia dos cavaleiros, que tratam de honra, humildade, lealdade e amizade. Como não sou um expert em história (a escola onde estudei se concentrou apenas em história do Brasil, Revolução Francesa e Revolução Industrial, mesmo eu tendo sempre me interessado mais por Grécia, Egito e Idade Média), não sei se esses ideais eram seguidos realmente pelos cavaleiros, mas pelo menos em teoria, é uma ideologia muito bonita. Na verdade, creio que ela não é seguida, já que, mesmo no filme, existe muita arrogância e traição.

Claro que, por mais que as duas primeiras partes sejam fantásticas, elas não são perfeitas. As lutas não são muito legais. Realmente não parece que as espadas cortam os cavaleiros, já que a armadura cobre seus corpos inteiros e, quando alguém acerta a espada no oponente, parece ser apenas um golpe de impacto, não de corte. E cinco segundos depois, o carinha cai no chão cheio de sangue.

Outro problema é o Merlin (Nicol Williamson) que, apesar de ser, junto com Gandalf de O Senhor dos Anéis, um dos personagens mais legais da literatura (pois é, eu sempre gostei mais dos magos) comparece aqui com um visual que de mago não tem nada. Poxa, onde está o cabelo comprido e a longa barba branca? Mas não é apenas o visual o problema deste Merlin, já que sua interpretação é exagerada, dando um ar cômico para um personagem que deveria ter um ar de sabedoria.

E agora chegamos na parte ruim: após o casamento de Arthur e a aparição da bruxa Morgana Lefay, a discórdia começa a ser semeada onde antes existia apenas amizade e lealdade. E aí o filme decai muito. Depois da traição de um de seus melhores amigos (que muito provavelmente você já saiba quem é, mas não vou contar para não estragar a surpresa de quem ainda não sabe), Arthur se separa da espada e começa a ficar doente, e o motivo explicado para tal, além de ser explicado de forma muito sutil, não convence.



Ele manda seus cavaleiros procurarem o Santo Graal e novamente os espectadores pensam: “Para que diabos ele quer o Santo Graal?”. E lá vão seus cavaleiros procurarem pelo cálice sagrado em uma seqüência entediante onde outra cena sem explicações acontece. Lancelot aparece como um profeta junto com alguns seguidores, mas nenhuma outra referência a essa cena é feita no decorrer do filme. A impressão que deixa é que o diretor John Boorman teve que correr com a história para conseguir contar tudo em tempo hábil (o filme tem 140 minutos), não tendo tempo para desenvolver os assuntos, mas, mesmo assim, quis colocar todos eles na fita.

Outro defeito é Mordred, um dos vilões mais mal aproveitados da história do cinema. Quer a prova? Pense em um jovem cavaleiro sanguinário. Pensou? Ele por acaso tem a cara do Macaulay Culkin? Pois é, o Mordred do filme tem (não, ele não é interpretado pelo astro de Esqueceram de Mim, apenas por um sósia mais velho). E pior, até sua armadura é ridícula. Chegaram ao absurdo de colocar cachinhos dourados em seu capacete. Faça-me o favor, né?

Felizmente, o filme volta a engrenar nos seus últimos minutos, que contam com uma das cenas mais famosas da história do cinema: a mão (da Dama do Lago) segurando a espada e voltando para o fundo do mar. Mas mesmo assim, a impressão que dá é que o filme deveria ter terminado mais cedo, sem entrar na busca pelo Santo Graal e no declínio da Távola Redonda.

Um outro atrativo do filme é brincar de Onde Está Wally, procurando Patrick Stewart (que o público deve lembrar como o Professor X de X-Men e os mais nerds como o Capitão Picard de Star Trek) e Liam Neeson (que os nerds vão lembrar como o Qui-Gon Jinn de Star Wars Episódio I).

A impressão que fica é que *Excalibur* é um filme irregular. Seus primeiros 100 minutos (aproximadamente) são espetaculares, mas depois o filme se perde na complexidade da história original. Mesmo assim, vale ser assistido para todos aqueles que gostam de um bom épico, pois se trata de uma história de honra, amizade, lealdade, sedução, traição e magia. Indispensável para fãs de Heavy Metal, que vão encontrar aqui a origem de muitos nomes já conhecidos das letras das músicas ou nomes de bandas, como Guinevere, Gawain, Morgana Lefay, etc.

Excalibur está disponível no Brasil em um DVD completamente desprovido de extras e contendo apenas o idioma original. Por outro lado, a imagem e o som estão bem legais e o DVD sai pela metade do preço de um DVD normal (eu paguei 25 reais).

Delfos – Semana Excalibur– Clássicos. Disponível em: http://delfos.net.br/semana-excalibur-classicos-excalibur/ . Acesso em 09 set. 2017.

PARE PARA PENSAR... 

1. Após a leitura atenta do texto, sublinhe/destaque os trechos que contém as informações apresentadas a seguir, seguindo a legenda sugerida:

- Verde – Título.
- Preto- Nome do autor.
- Azul – Informações técnicas sobre o filme.
- Vermelho – Resumo/explicações sobre o filme.
- Amarelo - Avaliação/opinião do autor sobre o filme.
- Rosa – Imagem/foto.
- Laranja – Legenda da imagem

2. A resenha de filme é um texto no qual há presença da linguagem verbal e da não-verbal (fotos, imagens, cenas). Com relação ao efeito de sentido provocado pelo uso da linguagem não-verbal na construção do gênero tratado, assinale a alternativa correta:

a) As fotos não contribuem de forma alguma para a construção de sentido da resenha de filme, pois são escolhidas aleatoriamente para compor o texto.

b) As fotos contribuem positivamente para a construção de sentido da resenha de filme de forma a persuadir o leitor a assistir à obra comentada.

c) As fotos contribuem de maneira negativa para a construção de sentido da resenha, pois a maioria dos leitores não volta sua atenção a elas.

d) As fotos não contribuem de forma alguma para a construção de sentido da resenha de filme, pois servem apenas para ilustrar o texto.

3. Numere as informações e opiniões a seguir na ordem em que foram apresentadas na resenha: [27]

( ) Fala sobre a ideologia dos cavaleiros e como elas não são totalmente seguidas durante o filme.

( ) Explicação de que o filme foi baseado em um clássico da literatura.

( ) Tece críticas à terceira parte do filme.

( ) Informações sobre título, país de origem e ano em que o filme foi lançado.

( ) Descreve o DVD do filme quanto a conteúdo, idioma, imagem, som e preço.

( )Traça o contexto do filme, explicando o que é *Excalibur* e qual é a lenda que existe por detrás dela.

( ) Recomenda o filme ao leitor e explica as razões para tal.

( ) Elogia as duas primeiras parte do filme, mas demonstra alguns aspectos que poderiam ser melhorados nelas.



Agora, você lerá mais uma resenha. Desta vez, o filme tratado é o **Homem de Ferro 3!**

FOLHA ILUSTRADA

Crítica: *"Homem de Ferro 3"* prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo

ALEXANDRE AGABITI FERNANDEZ

A maior novidade do terceiro filme do super-herói é a presença de Shane Black como roteirista e diretor.

[...]

Black decidiu inovar e deu ênfase aos dramas pessoais de Tony Stark (Robert Downey Jr.), o excêntrico bilionário e cientista que encarna o



Robert Downey Jr. como o bilionário Tony Stark, protagonista do filme "O Homem de Ferro 3."

[27] Exercício adaptado do livro didático *Trilhas e Tramas – Volume 2. (*SETTE, G. et al. *Português* : Trilhas e Tramas 2. São Paulo: Leya, 2016, p. 300)

Homem de Ferro, deixando o herói em segundo plano.

As cenas de ação continuam, é claro, mas são menos numerosas. Tudo para abrir espaço à tentativa de conferir densidade a Stark.

Suas angústias, medos e afetos ocupam boa parte da narrativa e aparecem com algumas doses de ironia e humor.

Infelizmente, este perfil mais introspectivo do cientista convive com a arrogância e o egocentrismo do personagem, tirando parte da força dos questionamentos.

O roteiro tem também dois problemas que penalizam o resultado: a intriga mínima, desenvolvida com algumas incoerências, e a falta de ritmo, principalmente no longo combate final. O filme parece interminável.

HOMEM DE FERRO 3

DIREÇÃO *Shane Black*

PRODUÇÃO *EUA/China, 2013*

ONDE *Anália Franco UCI, Espaço Itaú - Frei Caneca e circuito****CLASSIFICAÇÃO*** *12 anos*

AVALIAÇÃO *regular*

Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/04/1268642-critica-homem-de-ferro-3-prioriza-drama-pessoal-e-peca-por-falta-de-ritmo.shtml . Acesso em 09 set. 2017.

PARE PARA PENSAR...

4. Nomeie as caixas de texto indicadas na resenha acima com as palavras seguir:

NOME DO AUTOR – TÍTULO – RESUMO DO FILME – INFORMAÇÕES TÉCNICAS – JULGAMENTO DO AUTOR – IMAGEM- LEGENDA



Leiamos agora a resenha do filme **“À procura da Felicidade”**, um grande sucesso no cinema, indicado ao Oscar em 2007.

FILMES

À procura da felicidade

Will Smith e seu filho estrelam drama para fazer chorar

MARCELO FORLANI

Sabe quando você ouve aquela história impossível de superação, do cara que estava abaixo do fundo do poço e consegue dar a volta por cima? A primeira reação é dizer "ah, vá! Isso não pode ser verdade". A segunda, ainda sem acreditar, é "Imagina... isso só acontece em filme". Este é ***À procura da felicidade*** (*The persuit of happyness*, 2006), filme inspirado na vida de **Chris Gardner**, um ex-vendedor de São Francisco que conseguiu se tornar um milionário corretor das bolsas de valores.

No filme, interpretado por **Will Smith**, Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy. Tudo o que poderia dar errado em sua vida, deu. Perdeu a esposa, a casa, o carro e suas economias em um investimento furado em *scanners* ósseos que logo caíram em desuso. Só sobraram seu filho, de 5 anos, e seu sonho. Parece um dramalhão edificante. E é. Deve ter horas em que até o projecionista fica com vontade de desligar a máquina e acabar o filme por ali, para tentar evitar que o protagonista se ferre ainda mais. Não adianta, o sofrimento parece infinito e dura até o fim das quase duas horas de rolo.

Rebobinando a história, tudo começa nos anos 80, em São Francisco. Chris Gardner era um vendedor que ao ver um engravatado estacionando uma Ferrari se encanta com o visível sucesso do sujeito e pergunta ao executivo o que ele faz para possuir o tal veículo. Descobre assim que trabalhar na bolsa de valores dá dinheiro e decide investir na carreira. Ao saber que o marido está disposto a involuir, apostando seu futuro em uma vaga de estagiário em uma empresa corretora de títulos e valores, a esposa decide sair dali e se muda para Nova York.

Milagrosamente, ele consegue a vaga de estágio mesmo indo fazer a entrevista com os sócios da empresa direto da cadeia, onde ficou preso por não ter pago multas do carro que nem tinha mais. E com o estágio garantido as coisas começam a se acertar? Que nada! O trabalho não é remunerado. Os seis meses de curso serão eternos, com o pouco de dinheiro que havia sobrado se esvaindo mais rápido que brigadeiro em festa de criança. Sem condições

de pagar aluguel, Chris e seu filho passam a viver na rua, dormindo um dia no metrô, outro nos abrigos para sem-teto. A vida não era fácil, mas usando a sua inteligência, o bom humor e a capacidade de lidar com as pessoas, Chris vai sobrevivendo e mantendo saudável a sua relação com o filho.

O peso de Hollywood

É difícil acreditar no que se vê na tela e a verdade é que a história não foi bem assim. Chris Gardner e seu filho passaram noites no metrô e dormiram muito no abrigo para sem-teto, mas foi para economizar os mil dólares que ele ganhava no estágio. O roteirista **Steven Conrad** dramatiza o que já era duro. "Carrega na tinta", como se diz no jargão jornalístico. Tudo em nome do "sonho americano", da vontade de mostrar que qualquer um consegue enriquecer na "Terra da Liberdade". O fato do Chris trair sua primeira esposa e ser acusado de bater na segunda também não é citado. O que resta é só o paizão perfeito, que não mede esforços para proteger sua cria.

Descartando toda essa "liberdade criativa", que quase desclassifica o filme do gênero cinebiografia, o drama funciona muito bem. As escolhas do diretor italiano **Gabriele Muccino**, Will Smith (indicado ao Oscar de Melhor ator) e do seu filho **Jaden Christopher Syre Smith** não deixam dúvida: o intuito aqui é emocionar o público - e isso o trio consegue. Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!

Disponível em: https://omelete.uol.com.br/filmes/noticia/a-procura-da-felicidade/. Acesso em 09 set. 2017

PARE PARA PENSAR...

5. A resenha que acabamos de ler apresenta um SUBTÍTULO, elemento não obrigatório, mas que pode figurar na estrutura composicional do gênero. Quanto à sua função, assinale a alternativa correta:

a) Deixar o texto mais interessante e agradável.

b) Apresentar ao leitor informações irrelevantes.

c) Apresentar ao leitor detalhes não contemplados pelo título principal.

d) Narrar fatos do roteiro do filme.

6. Após a leitura atenta do texto, preencha a tabela com os dados requisitados:

Título original do filme	
Ano de lançamento	
Nome do diretor	
Principais atores	
Gênero do filme	

7. . Releia o seguinte trecho da resenha:

"No filme, interpretado por **Will Smith**, Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy."

Você sabe o que é a Lei de Murphy? Leia as informações abaixo e descubra.



Segundo o jornal El pais, A lei de Murphy diz que se algo pode dar errado, dará. Esse Murphy era o engenheiro aeroespacial Edward Aloysius Murphy e formulou sua lei em 1949 depois de descobrir que estavam mal conectados todos os eletrodos de um equipamento para medir os efeitos da aceleração e desaceleração em pilotos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/19/ciencia/1434705663_423636.html Acesso em 09 set.2017.

Tendo por base a explicação recebida sobre a Lei de Murphy, responda: Por que o trecho afirma que Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy?

a) Porque tudo dá sempre certo para o personagem, ele não enfrenta dificuldades.

b) Porque há uma série de coisas que dão errado em sua vida.

c) Porque tudo em sua vida acontece de forma contrária à Lei de Murphy.

d) Porque ele não acredita na Lei de Murphy.

8. Releia o texto e retire dois trechos que representem exemplos de cada uma das categorias pedidas na tabela seguinte:

RESUMO DO FILME	OPINIÃO/JULGAMENTO/ RECOMENDAÇÃO DO AUTOR

9. O autor da resenha recomenda o filme ao leitor, porém de maneira implícita. Assinale a alternativa em que isso acontece:

a) “É difícil acreditar no que se vê na tela e a verdade é que a história não foi bem assim.”

b) “Sabe quando você ouve aquela história impossível de superação, do cara que estava abaixo do fundo do poço e consegue dar a volta por cima?”

c) “Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!”

d) “Chris Gardner e seu filho passaram noites no metrô e dormiram muito no abrigo para sem-teto, mas foi para economizar os mil dólares que ele ganhava no estágio.”

- Justifique a sua resposta à questão anterior.

10. Em uma resenha, é possível que o resenhista apresente pontos positivos e negativos de um filme, porém deve haver a predominância de um sobre o outro para que haja um posicionamento efetivo do autor diante do objeto tratado. Pensando nisso, retome os textos lidos nessa oficina e assinale com um “X” o texto que apresenta predominância de características positivas ou negativas em relação ao filme.

	TEXTO I	TEXTO II	TEXTO III
Predominam os pontos positivos			
Predominam os pontos negativos			

4.4 OFICINA 4 – APENAS UMA QUESTÃO DE ESTILO...

Em nossa quarta oficina, voltamos o olhar para os aspectos referentes ao estilo da resenha de filme. Para elaborar as atividades propostas, nos baseamos, principalmente, nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2017), quanto aos gêneros discursivos e de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008); Lima (2015) e Lima e Lima (2016) no que tange ao gênero resenha especificamente. Com isso, nossa intenção foi munir o aprendiz de estratégias linguísticas que o auxiliassem a produzir um texto coeso, coerente e eficaz do ponto de vista discursivo. Para tal, partimos da leitura das resenhas dos filmes *Oz- Mágico e Poderoso* (publicada na revista Veja) e *Superman* (publicada no jornal Folha de Londrina).

As lacunas identificadas na análise da PI e que nos propusemos a sanar através da oficina foram:

(a) necessidade incluir sequências descritivas e explicativas tratando dos aspectos técnicos do filme;

(b) predominância do presente do indicativo;

(c) uso de operadores lógico-argumentativos, referências anafóricas nominais e pronominais, bem como de organizadores textuais.

A leitura e análise dos textos, quanto aos aspectos do estilo, levavam o aluno, em um primeiro momento, ao reconhecimento do uso de tais recursos para garantir um texto bem produzido. Em um segundo momento, esperava-se que os recursos e estratégias reconhecidos e sobre os quais foram feitas reflexões ao longo da oficina fossem utilizados pelo estudante, no momento da produção de seu texto, não apenas no gênero estudado, mas em todos os outros gêneros que admitam seu uso, de forma que houvesse uma internalização desses aspectos pelos discentes.

Isso, porém, não é tarefa fácil para o aluno, ainda mais no contexto do campo, e tampouco para o professor, pois exige de ambos um movimento constante de uso – reflexão – uso da língua (SILVA, 2010 apud LISBOA; MARQUES, 2014), algo que, ainda, não é costumeiro em nossas escolas, onde predomina o ensino da gramática descontextualizada do texto. Apesar disso, acreditamos que uma prática em sala de aula desenvolvida de forma reflexiva tende a ser muito mais eficaz ao longo do tempo e mais significativa para os envolvidos, que terão a chance de refletir sobre seus paradigmas e alcançar um maior domínio do uso da Língua Portuguesa.

Sendo assim, procuramos abordar os seguintes aspectos referentes ao estilo do gênero resenha de filme em nossas atividades: (a) as formas de construção do título de uma resenha; (b) a função e estilo de composição das legendas; (c) as diversas finalidades do uso dos parênteses nesse gênero; (d) as modalizações; (e) o predomínio do presente do indicativo; (f) o uso do imperativo; (g) o predomínio da terceira pessoa; (h) as sequências textuais mais comuns em resenhas de filme; (i) o uso dos operadores lógico-argumentativos e dos mecanismos de referenciação (anáforas nominais e pronominais), para garantir coesão ao texto; (j) as diferentes vozes que podem aparecer na construção discursiva de uma resenha, bem como a importância do uso de adjetivos para exposição dos pontos de vista do produtor, em relação à obra.

Ao trabalhar com os conceitos expostos, buscamos evitar o uso de nomenclaturas técnicas, a fim de trazer o foco de atenção dos estudantes para os efeitos de sentido e as

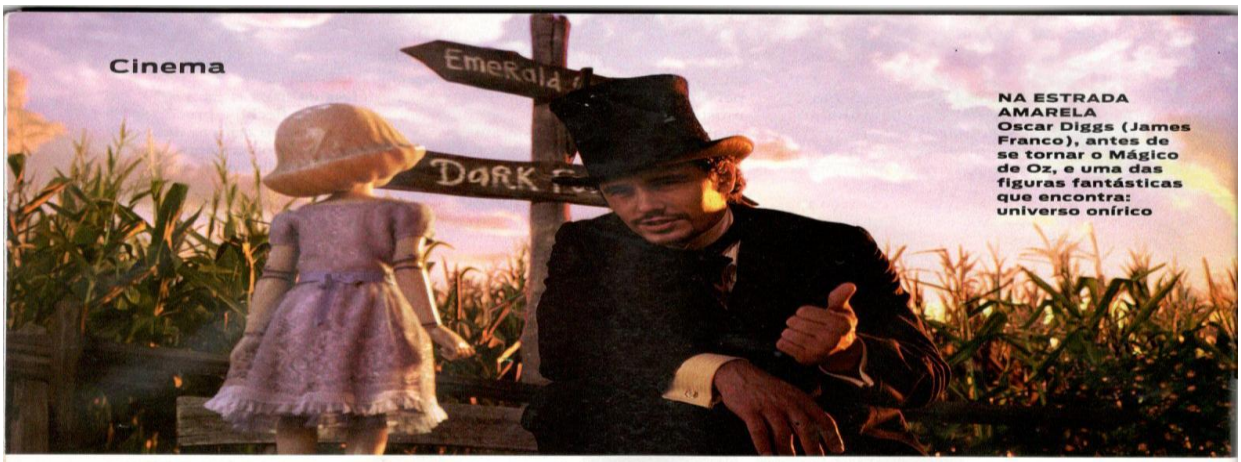
funções dos elementos linguísticos no interior dos textos. Portanto, propomos uma análise epilinguística dos elementos gramaticais, na medida em que acreditamos ser esse o tipo de análise que mais contribui para que os discentes entendam o funcionamento das unidades constitutivas da língua e do próprio gênero em questão.

Como os aspectos a serem tratados quanto ao estilo eram muitos e, supondo haver uma maior dificuldade por parte dos alunos na compreensão dessas questões, as atividades que apresentamos na sequência foram desenvolvidas em 5 horas- aulas.

4.4.1 Conteúdo da oficina 4 — Apenas uma questão de estilo...



Muito bem, queridos amigos! Já avançamos bastante em nosso intuito de aprender sobre o gênero resenha! Vamos, nesta oficina, analisar questões de estilo deste gênero, ou seja, vamos pensar nas escolhas linguísticas que se repetem em escritores de diversas resenhas.



O PASSADO TRAPACEIRO DO MÁGICO DE OZ

Para revelar a juventude do ambicioso e sedutor ilusionista, uma superprodução de US$ 200 milhões evita a leitura politizada da famosa fábula e celebra o poder de magia do cinema

Ivan Claudio

A aventura da garota Dorothy, que foi levada por um tornado até a Terra de Oz e lá fez amizade com um espantalho sem cérebro, um leão covarde e um homem de lata que deseja ter um coração, é normalmente classificada como uma fábula infantil. Não são poucos, no entanto, os estudiosos que nela veem uma complexa alegoria à situação política e econômica dos EUA, no início do século passado. Seu enredo povoado de bruxas e cenários fantásticos como a Cidade de Esmeralda e a Estrada de Tijolos Amarelos, descrita inclusive por Elton John em uma de suas canções, rendeu 14 livros, todos escritos por L. Frank Baum (1856-1919). Nenhum deles, contudo, tratou diretamente do personagem Mágico de Oz, que dá nome ao volume inicial da série, adaptada posteriormente para um musical e para o clássico longa-metragem de 1939. Agora uma superprodução de US$ 200 milhões centra-se basicamente no passado do ilusionista Oscar Diggs (James Franco) e como ele tomou o poder nesse reino imaginário. "Oz – Mágico e Poderoso" (em cartaz na sexta-feira 8) mostra-o numa época imprecisa, que locais e figurinos sugerem ser o século XIX. Lépido e sedutor entre as atrações de um circo mambembe do Kansas, no interior dos EUA, ele ambiciona ser um misto do mago Harry Houdini e do inventor Thomas Edison.

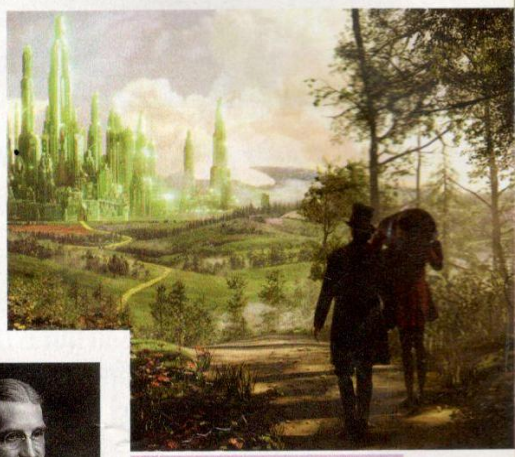
Na história mais conhecida do personagem, aquela estrelada por Judy Garland, um velho Oz se apresenta como um péssimo mago e confessa ser uma farsa. Vem daí a associação que sempre se fez da sua figura com a dos poderosos que se mantêm no comando sem uma real representatividade. Logo no início da produção atual, o vemos alternar conhecidos clichês entre galã e trapaceiro dos picadeiros: escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem

FOTOS: DIVULGAÇÃO



VISUAL Viagem em bolhas de água até o castelo da bruxa boa: equipe de 700 artistas para criar 1.500 efeitos digitais

Assista ao vídeo em istoe.com.br



seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados. Ao brigar com o halterofilista da companhia, foge em um balão e é levado por outro tornado, fenômeno climático muito comum nessa região dos EUA. Acaba aterrissando em Oz, cujos habitantes acreditam na profecia de que um mágico irá salvar o reino de suas divisões internas, provocadas por três bruxas.

Esse lado de conto de fadas é, para muitos, mero pretexto usado por Baum para tratar das forças políticas nos EUA no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, debatia-se a questão do lastro em ouro, exigência para a emissão de papel-moeda cuja pequena circulação estava endividando tanto os agricultores (representados pelo espantalho sem cérebro) como os industriais (simbolizados pelo homem de lata, sem coração). Assim, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário – o mágico representaria um banqueiro, e o leão sem coragem, os políticos em geral, incapazes de atender às necessidades da população. A apropriação atual da história não foge completamente dessa visão social, mas não se submete ao alcance de sua metáfora. Ao se deparar com o tesouro guardado em Oz, o primeiro impulso do ilusionista é usufruir da riqueza, aceitando se passar como o "salvador da pátria". Mas, ao enganar a população, não é pintado feito um tirano, como era de se esperar: é visto como um atrapalhado arrivista.



Numa jogada de mestre, o diretor Sam Raimi pinta a política (pois é disso que se trata, afinal) como um espetáculo, mas associa seus meios de ludibriar as pessoas aos próprios recursos do cinema: é com a técnica da projeção de sua imagem em movimento que Oz se impõe diante das massas e vence as bruxas do mal. Como cineasta, Raimi se mostra na posse de todo esse arsenal. **Seu "Oz" é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo. Para conseguir melhores atuações, preferiu construir 30 cenários em uma ex-fábrica de caminhões da General Motors**, perto de Detroit, área equivalente a 23 mil metros quadrados. Tudo isso a favor da magia. ■

OS EUA E A TERRA DE OZ

História infantil faz referências à realidade americana

Jornalista e seguidor da teosofia, que busca uma síntese entre ciência, religião e filosofia, L. Frank Baum (acima) interessou-se pela política do final do século XIX e início do XX. Teria escrito "O Mágico de Oz" em defesa dos agricultores empobrecidos. Na simbologia da fábula, a Cidade de Esmeralda (acima) representaria o poder financeiro e a menina Dorothy (à esq., interpretada por Judy Garland), o povo americano em geral.



REVISTA ISTO É. São Paulo, ano 37, nº 2259, 6 mar.2013, p.90-91

PARE PARA PENSAR... 

1. O texto lido pertence ao gênero discursivo “Resenha de filme”. Com base na leitura, preencha a tabela seguinte:

Campo de circulação	
Produtor do texto	
Interlocutor/leitor	
Suporte	
Finalidade	

2. Com relação ao filme objeto da resenha, preencha a tabela com as informações solicitadas:

Título do filme	
Nome do diretor	
Data de estreia	
Investimento financeiro	
Obra clássica na qual se baseia	
Autor dessa obra	
Ator principal	

3. Como ficou claro pela leitura do texto, o filme baseia-se em uma obra clássica do escritor L. Frank Baum, denominada “O mágido de Oz”. Considerando a relação do filme com a obra na qual se baseia, assinale a alternativa correta:

a) O filme traz uma adaptação da obra citada para o cinema, mantendo-se fiel ao enredo do livro.

b) O filme traz uma adaptação da obra citada para o cinema, valendo-se de personagens de animação.

c) O filme ressignifica a obra original, propondo uma abordagem mais violenta para o enredo do livro.

d) O filme ressignifica a obra original, propondo uma explicação para aspectos não contemplados pela obra.

4. Ainda levando em consideração a relação do filme com a obra literária na qual é baseado, qual é a função do *box* presente na segunda página da resenha?

5. Analisemos o título das resenhas lidas até agora:

Velozes e Furiosos 7.
Excalibur.
Homem de Ferro 3 prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo.
À procura da felicidade.
O passado trapaceiro do Mágico de Oz.

Com base nos títulos analisados, pode-se que concluir que, em uma resenha, é mais comum encontrar títulos formados por frases verbais ou nominais? Por que isso acontece?

6. Além do título, a resenha estudada nessa oficina contém um subtítulo. Com base nas discussões já realizadas anteriormente, explique a função do subtítulo no gênero resenha.

7. Retome o texto e preste atenção às legendas das imagens. Qual é sua função em uma resenha?

a) Apenas descrevem as fotos e imagens que integram a resenha.

b) Descrevem aspectos técnicos do filmes, como lançamento, nome do diretor, etc.

c) Remetem o leitor àquilo que ele encontrará no final do filme.

d) Sintetizam a ideia principal do filme e servem como uma prévia daquilo que o leitor verá.

8. Nas resenhas, é comum o uso dos parênteses. Relacione cada trecho com a função desempenhada pelos parênteses.

a) “Agora uma superprodução de US$ 200 milhões centra-se basicamente no passado do ilusionista Oscar Diggs (James Franco) e como ele tomou o poder nesse reino imaginário.”

b) “Seu “Oz” é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo.”

c) “[...] escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados.”

( ) Introduzir a voz do autor com a finalidade de dar mais detalhes sobre o que se comenta sem, contudo, quebrar drasticamente o a progressão do texto.

( ) Introduzir a voz do autor com a finalidade de informar o nome dos atores responsáveis pela interpretação das personagens do filme.

( ) Introduzir a voz do autor com a finalidade de fazer um comentário de caráter subjetivo em relação ao assunto tratado.

9. Qual é o ponto de vista do autor em relação ao filme objeto da resenha?

a) O autor se mantém neutro e indiferente em relação à obra.

b) O autor apresenta uma apreciação positiva em relação à obra.

c) O autor apresenta uma apreciação negativa em relação à obra.

d) O autor se mantém em dúvida em relação à qualidade da obra.

10. Assinale, dentre as alternativas, aquela em que o trecho destacado **NÃO** demonstra um julgamento de valor do escritor em relação ao filme:

a) "Agora uma ***superprodução*** de US$ 200 milhões de dólares centra-se basicamente no passado do ilusionista."

b) "***Nesse momento***, debatia-se a questão do lastro em ouro, para emissão do papel moeda."

c) "***Numa jogada de mestre***, o diretor Sam Raimi pinta a política (pois é disso que se trata, afinal), como um espetáculo [...]"

d) "Seu 'Oz' é um ***requintado*** espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais [...]."

11. Esse posicionamento assumido pelo resenhista em relação ao filme é expresso:

( ) De maneira direta, através de expressões como "Eu acho que" ou "Em minha opinião".

( ) De maneira indireta, implícita, sem uso de nenhum tipo de expressão definida para tal fim.

12. Há um tempo verbal que ocorre com maior freqüência em relação aos outros no texto lido. Qual é ele?

a) Presente do Indicativo

b) Pretérito mais-que-perfeito do Indicativo

c) Futuro do Presente do Indicativo

d) Futuro do Pretérito do Indicativo

13. Leia os seguintes trechos da resenha nos quais predomina o uso do tempo verbal Presente do Indicativo.

> "Na história mais conhecida do personagem, aquela estrelada por Judy Garland, um velho Oz **se apresenta** como um péssimo mago e **confessa** ser uma farsa."

> "Como cineasta, Raimi **se mostra** na posse de todo esse arsenal. Seu "Oz" **é** um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo."

> "Numa jogada de mestre, o diretor Sam Raimi **pinta** a política (pois **é** disso que se **trata**, afinal) como um espetáculo, mas **associa** seus meios de ludibriar as pessoas aos próprios recursos do cinema: **é** com a técnica da projeção de sua imagem em movimento que Oz se **impõe** diante das massas e **vence** as bruxas do mal."

Em qual dos trechos abaixo, o Presente do Indicativo está sendo utilizado para a descrição e argumentação? Em qual deles há o uso do Presente do Indicativo com finalidade de narrar fatos do enredo do filme? E em qual deles, acontece os dois usos do Presente do Indicativo no mesmo trecho?

14. Converse com seu professor e colegas a fim de refletir sobre as funções assumidas pelo Presente do Indicativo na construção das resenhas e sobre a razão desse tempo ser tão predominante nesse gênero.

15. Nas resenhas lidas até aqui, quase não há verbos conjugados na primeira pessoa do singular (eu). O que pode ser notado é o uso da terceira pessoa do singular ou plural (ele/ela/eles/elas) ou da primeira pessoa do plural (nós). Isso é feito com a finalidade de que o resenhista:

a) Se aproxime do leitor, estabelecendo uma relação de informalidade entre ambos.

b) Se distancie do leitor, de forma a não revelar um comprometimento de caráter muito subjetivo em relação ao que se diz.

c) Traga para si toda a responsabilidade do que afirma em seu texto.

d) Traga para o leitor toda a responsabilidade do que se afirma em seu texto.

Retome o seguinte trecho da resenha:

> "Assim, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário – o mágico representaria um banqueiro, e o leão sem coragem, os políticos em geral, incapazes de atender às necessidades da população."

Neste excerto, os verbos estão em um tempo diferente daquele predominante no texto. Assinale a alternativa que explica a possível intenção desse uso:

a) Retratar ações já acontecidas no filme.

b) Descrever ações ainda não acontecidas no filme.

c) Descrever hipóteses de interpretação de elementos do filme.

d) Retratar ações em desenvolvimento no filme.

16. No início da resenha, há a presença tanto de verbos no Presente do Indicativo quanto no Pretérito Perfeito. A qual intenção do produtor da resenha esse fato está relacionado?

17. Retomemos o trecho da resenha do filme "À procura da felicidade", lido na oficina anterior:

> Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!

Pensando sobre os tempos verbais utilizados no texto, aqui há o uso de um verbo na forma imperativa ("não esqueça"). Isso pode ocorrer nas resenhas, representando:

a) Uma recomendação do resenhista ao leitor, incentivando-o a ver o filme.

b) Uma ordem do resenhista ao leitor, obrigando-o a ver o filme.

c) Uma história pessoal compartilhada pelo resenhista com o leitor, emocionando-o para que veja o filme.

18. O trecho analisado na questão anterior constitui uma sequência textual:

a) Narrativa. b) Descritiva. c) Injuntiva. d) Expositiva.

19. Após a discussão, relacione os trechos da resenha com a função dos operadores lógico-argumentativos destacados.

a) "[...] lá fez amizade com um espantalho sem cérebro, um leão covarde **e** um homem de lata que deseja ter um coração [...]"

b) "Não são poucos, **no entanto,** os estudiosos que nela veem uma complexa alegoria à situação política e econômica dos EUA."

c) "**Assim**, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário [...]"

d) "**Para** conseguir melhores atuações, preferiu construir 30 cenários em uma ex-fábrica de caminhões da General Motors, [...]"

( ) Oposição/contraste

( ) Conclusão

( ) Adição

( ) Finalidade



Em um texto como a resenha, em que o produtor deve expressar um comprometimento em relação à obra analisada, é feito uso de determinadas palavras para organizar as ideias de maneira lógica, estabelecendo entre elas os mais diversos tipos de relação. Essas palavras podem ser denominadas de ***operadores lógico-argumentativos*** e têm uma função fundamental para garantir um texto coeso e coerente.

20. Seria possível escrever as orações mostradas no exercício anterior utilizando outros *operadores lógico-argumentativos* sem que o sentido de cada uma delas se modifique? Tente fazer isso nas linhas abaixo:

Item A:

Item B:

Item C:

Item D:



Muito bem amigos (as)! Estamos aprendendo muito juntos! Vamos parar mais uma vez e pensar sobre a construção de uma resenha. Como pudemos ver, o texto lido tem como assunto principal uma obra cinematográfica. Assim, é necessário referir-se a ela várias vezes no decorrer dele. Imagine se, a cada vez que isso for necessário, o resenhista utilizasse o título do filme como sujeito da oração. Como ficaria o texto? Converse sobre isso com seus colegas e professor!

21. A língua nos oferece alguns mecanismos que podem ser utilizados a fim de evitar repetição no interior dos textos, garantindo, dessa forma, que as ideias tenham uma melhor progressão, coesão e coerência. Releia a resenha apresentada no início dessa oficina, identifique as expressões do texto que retomam as seguintes ideias e transcreva-as para a tabela abaixo:

Oz- Mágico e poderoso (filme).	
Mágico de Oz (personagem).	
Mágico de Oz (livro/história original).	
Terra de Oz.	
Diretor do filme.	
L. Frank Baum – autor da história original.	

22. Relacione os excertos do texto às sequências textuais neles predominantes:

a) “Oz – Mágico e Poderoso” (em cartaz na sexta-feira 8) mostra-o numa época imprecisa, que locais e figurinos sugerem ser o século XIX. Lépido e sedutor entre as atrações de um circo mambembe do Kansas, no interior dos EUA, ele ambiciona ser um misto do mago Harry Houdini e do inventor Thomas Edison.”

b) “Como cineasta, Raimi se mostra na posse de todo esse arsenal. Seu “Oz” é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo.”

c) “[...] escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados. Ao brigar com o halterofilista da companhia, foge em um balão e é levado por outro tornado, fenômeno climático muito comum nessa região dos EUA. Acaba aterrissando em Oz, cujos habitantes acreditam na profecia de que um mágico irá salvar o reino de suas divisões internas, provocadas por três bruxas.”

( ) Predomínio da argumentação
( ) Predomínio da exposição/descrição
( ) Predomínio da narração



Para encerrarmos a nossa discussão sobre o estilo, vamos ler uma segunda resenha. Agora, trataremos do filme Superman- O retorno.

SUPER-HOMEM - mais sério e menos pop

Estréia hoje em circuito nacional a quinta aventura do herói das HQs, agora sem carisma, com menos humor, mais rigidez e solenidade

Em pesquisa recente sobre a astronômica inflação de custos de produção em Hollywood, atribuída principalmente aos efeitos especiais, o jornal de finanças The Wall Street Journal fixou o orçamento de "Superman - O Retorno" (veja a programação de cinema na página 2) em US$ 261 milhões. Outras fontes menos confiáveis elevam esta cifra a incríveis US$ 400 milhões, enquanto a Warner, abalada pelas recentes decepções de bilheteria com "Firewall" e



O Super-Homem interpretado por Brandon Routh não possui a angústia existencial de outrora e reaparece como um super-herói híbrido e pouco carismático.

"Poseidon", nada comenta sobre os gastos oficiais utilizados nesta exumação do homem de aço.

Seja qual for o número final, em qualquer caso parece um excesso quase obsceno para aquilo que se obtém ao final de extensos 154 minutos um produto híbrido, de pálida nostalgia, um super-herói, digamos, descafeinado. A pergunta que insiste em incomodar é por que não se gastou menos nas imagens geradas por computador e um tanto mais na contratação de atores com empatia e talento de verdade.

"Por que o mundo não precisa do Super-Homem". Este é o título do artigo do Planeta Diário que valeu à destemida Lois Lane o prêmio Pulitzer, recebido no período em que o super-herói esteve ausente. E em que pese alguma façanha déjà vu como a de impedir que um grande jato se choque contra um campo de beisebol, rara cena de ação que justifica a mitologia e o investimento de tanto dinheiro, os habitantes de Metrópolis também não parecem muito excitados com a volta do Super-Homem depois que o personagem passou os últimos anos em Krypton, seu planeta original, descobrindo que o lugar é um cemitério e que ele talvez seja o único sobrevivente. Como sempre, quem está mais aceso é o arquiinimigo Lex Luther, que pretende cobrar algumas contas pendentes.

Considerando que o diretor Brian Singer esteve por inteiro na gênese deste renascimento, já que assina também o argumento, é estranho que exista em cena tão pouca coisa do material que se considera sua marca pessoal na indústria. De seus X-Men sempre se elogiou a habilidade com que ele embaralhou os limites entre Bem e Mal, e sua capacidade de identificação com alguns personagens que, por seus dons e peculiaridades, se sentiam párias, marginalizados num mundo cruel, ignorante e indiferente. É de se supor que o Super-Homem além da ingenuidade e do anacronismo de seus imperativos morais correspondentes à época em que foi criado, 1938 é também um corpo estranho na Terra, um personagem que sofre com a solidão e a anomalia de sua condição.

Mas este Super-Homem de Singer não possui a carga de drama, a angústia existencial e nem a crise de identidade que, por exemplo, consumiam o Batman de Tim Burton, e em menor escala o Homem-Aranha de Sam Raimi. Em vez disso, o desejo bem mais modesto de construir uma família e um espaço junto a Lois Lane e ao filho dela (sim, um filho asmático e débil, uma revelação que o filme nunca explora a fundo). Um vulgar sonho americano que se revela impossível e diante do qual o super-herói se resigna sem maiores conflitos.

O que também se apaga neste Super-Homem é o lado mais pop do personagem. Ele aqui aparece com pálidas doses de humor e alegria, é um ser espiritualmente desbotado. Em substituição, temos a tendência ao folhetim televisivo com ênfase em Lois Lane como a

garota que achou que tinha perdido seu amor quando Super-Homem foi para Krypton e por isso agora está casada com outro, a quem respeita, mas não ama. Já que estava no roteiro, esta parte bem poderia aparecer rica em subtextos, uma espécie de variante kitsch com tonalidades de paródia. Ou de cinismo. Mas não foi o caso, e o filme aqui também é vacilante, quando não rígido e solene.

Os inexpressivos e inexperientes Brandon Routh e Kate Bosworth, como nada menos que Super-Homem/Clark Kent e Lois Lane, não alcançam jamais uma mínima proporção da química com a qual o icônico Christopher Reeve e Margot Kidder conquistaram as platéias no final dos 1970 e começo dos 80. E se o assunto é atores, quem leva fácil o laurel é Kevin Spacey, com direito a uma cena com Marlon Brando quando Lex Luthor invade a fortaleza do Super-Homem e ativa mensagem de além-túmulo de Jor-El, pai do herói, material inédito de arquivo que deveria ter sido parte de Super-Homem 2 e que não foi utilizado por disputas financeiras entre Brando e a produção.

Carlos Eduardo Lourenço Jorge

Disponível em: http://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/super-homem-mais-serio-e-menos-pop-571898.html. Acesso em 08 out. 2017

PARE PARA PENSAR...

23. Qual é o ponto de vista do autor em relação ao filme objeto da resenha?

a) O autor se mantém neutro e indiferente em relação à obra.

b) O autor apresenta uma apreciação positiva em relação à obra.

c) O autor apresenta uma apreciação negativa em relação à obra.

d) O autor se mantém em dúvida em relação à qualidade da obra.

24. No primeiro parágrafo, aparece a inserção da voz do autor. Identifique em qual período isso acontece e explique qual é a finalidade da inserção dessa voz no texto.

25. Aparecem também vozes de algumas instituições no primeiro parágrafo. Quais instituições são essas? Como a inserção dessas vozes contribui para o sentido pretendido pelo resenhista?

26. Releia os trechos abaixo. Ambos contêm expressões que demonstram algum grau de comprometimento do resenhista com o assunto tratado.

É de se supor que o Super-Homem além da ingenuidade e do anacronismo de seus imperativos morais correspondentes à época em que foi criado, 1938 é também um corpo estranho na Terra, um personagem que sofre com a solidão e a anomalia de sua condição.

"[...]é estranho que exista em cena tão pouca coisa do material que se considera sua marca pessoal na indústria. De seus X-Men sempre se elogiou a habilidade com que ele embaralhou os limites entre Bem e Mal, e sua capacidade de identificação com alguns personagens que, por seus dons e peculiaridades, se sentiam párias, marginalizados num mundo cruel, ignorante e indiferente."

Em qual delas, o grau de comprometimento do autor com a crítica é maior, havendo maior expressão de sua subjetividade? Justifique sua resposta comparando os dois excertos.

27. A expressão do grau de comprometimento do resenhista também pode acontecer através da escolha dos adjetivos utilizados em suas descrições e narrações. Transcreva do texto alguns adjetivos utilizados para se referir:

Ao herói Superman	
Ao filme	
Aos atores Brandon Routh e Kate Bosworth	

Relacione a escolha de adjetivos feita pelo resenhista com seu posicionamento em relação à obra, assunto discutido na questão 23.

28. No trecho a seguir, há algumas expressões adverbiais destacadas.

"[...]os habitantes de Metrópolis também não parecem muito excitados com a volta do Super-Homem depois que o personagem passou **os últimos anos em Krypton**, seu planeta original, descobrindo que o lugar é um cemitério e que ele talvez seja o único sobrevivente. Como sempre, quem está mais aceso é o arquiinimigo Lex Luther, que pretende cobrar algumas contas pendentes."

As expressões destacadas se referem, respectivamente, a:

a) Modo e lugar

b) Intensidade e negação

c) Tempo e lugar

d) Dúvida e afirmação

Sobre a contribuição dessas expressões para a construção de sentido do texto pelo leitor, assinale a alternativa correta:

a) As expressões auxiliam o leitor a compreender melhor quando e onde os fatos narrados ocorreram.

b) As expressões poderiam ser retiradas do texto sem que isso causasse nenhum prejuízo á sua compreensão.

c) As expressões auxiliam o leitor a compreender melhor o modo como os fatos ocorreram.

d) As expressões auxiliam o leitor a compreender melhor as justificativas e argumentos apresentados pelo autor no trecho analisado.

4.5 OFICINA 5 – PRODUZINDO UMA RESENHA

Nesta oficina, que consiste na quinta e última de nosso PDG, o objetivo principal foi subsidiar os alunos para produzirem textos que demonstrassem a construção dos conhecimentos propostos durante as oficinas anteriores, ou seja, produções textuais de resenhas de filmes que respeitassem seu contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

A fundamentação teórica da oficina continua orientada nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 VOLÓCHINOV, 2017), em autores brasileiros dedicados ao estudo do gênero resenha de filme (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; BARROS, 2008; LIMA, 2015; LIMA; LIMA, 2016) e em Ruiz (2013) quando tratamos especificamente da revisão textual.

Iniciamos o trabalho com a organização da lista de constatações ou grade de correção sobre o gênero estudado. De acordo com Raupp (2014, p. 128), ela [lista de constatações] "[...] confere maior autonomia ao aluno em relação à própria aprendizagem, já que garante, tanto para o professor, quanto para o aluno, bons aspectos de argumentação para uma avaliação consistente." Ainda segundo a mesma autora, essa grade pode ser construída pelo professor em colaboração com os alunos, ou apenas pelo professor. Em nosso caso, a lista foi

elaborada pelo professor-pesquisador tendo como base a observação dos aspectos mais importantes a serem considerados pelos alunos no momento de produzir seus textos. Cuidamos, também, da linguagem utilizada na dita lista para não incorrer em uso exagerado de termos técnicos que fugissem à compreensão dos alunos de nono ano.

A lista de constatação é apresentada a seguir:

LISTA DE CONSTATAÇÕES-RESENHA DE FILME

1. Sua finalidade é...

Convencer o leitor do ponto de vista do crítico.

2. Deve conter...

- Título.
- Subtítulo (não obrigatório).
- Assinatura do crítico.
- Informações técnicas sobre o filme (em forma de tabela ou no corpo do texto).
- Imagens (fotos) para auxiliar no convencimento do leitor.
- Legendas que descrevem as imagens e que antecipem o que o leitor verá no filme.
- Breve resumo do enredo do filme, descrição de cenas.
- Julgamento/avaliação/recomendação/comentários do crítico.
- **ATENÇÃO!**As partes de resumo/descrição e de julgamento/avaliação/recomendação/comentário do crítico não precisam aparecer em partes separadas do texto, mas podem aparecer juntas em sua construção.

3. Quanto ao estilo...

- O título, geralmente, é composto por uma frase nominal e não precisa conter a expressão “Resenha do filme...”
- É comum o uso dos parênteses com diversas finalidades: (1) introduzir uma informação extra, (2) indicar o nome dos atores e (3) marcar um comentário subjetivo do crítico em relação do filme.
- Estratégias de substituição são usadas para evitar repetição de nomes.

- Predominam os verbos no Presente do Indicativo, não apenas para descrever ou argumentar, mas também para narrar o enredo do filme, aproximando o leitor dos fatos narrados.

- Geralmente, é escrita em terceira pessoa.

- Não é necessário uso de expressões como “Eu acho que...” ou “Na minha opinião...”

Essa lista serviu de base para que os alunos realizassem suas PFs, além de auxiliar o professor na condução do processo de revisão e reescrita do que foi produzido.

A quinta oficina divide-se, basicamente, em quatro momentos:

(a) contraponto;

(b) apreciação da obra a ser resenhada;

(c) produção da versão final da resenha e

(d) revisão, reescrita e divulgação dos textos à comunidade.

Por envolver diversas etapas, a quinta oficina foi a mais extensa, desenvolvida em 14 horas-aula.

Consideramos de suma importância, ao trabalhar com argumentação, evitar o doutrinamento dos alunos, mas, ao contrário, permitir que formem suas concepções e opiniões livremente. Pensando nisso, decidimos adicionar alguns textos que revelassem um ponto de vista oposto ao que estávamos propondo à turma, ou seja, textos que, ao invés de demonstrar superação e força de vontade em vencer, apresentassem pessoas com discursos de desânimo e desistência diante dos desafios. Após a leitura desse material, foi proposta uma discussão coletiva sobre as ideias por ele veiculadas, encerrando-se, assim, a fase do contraponto.

No sentido de incentivar a turma a superar as dificuldades que encontram ao seu redor e, dessa maneira, alcançar melhorias pessoais e profissionais, selecionamos o filme *Mãos talentosas: A história de Ben Carson* para ser apreciado e resenhado, individualmente, por cada aluno, a fim de que seus textos pudessem ser apresentados em um evento cultural promovido e organizado pela escola denominado *Coquetel Literário*.

Antes de assistirem ao filme, propusemos uma breve discussão sobre a importância da concentração da turma e de um constante olhar crítico-reflexivo durante a apreciação da obra, assim como elucidamos alguns aspectos a serem levados em consideração no momento de analisar o filme, como: enredo, figurino, trilha sonora, duração, adequação ao público-alvo, atuação do elenco e desempenho do diretor.

Concluídas as discussões preliminares, a turma assistiu ao filme e, ao seu término, participou de mais uma roda de discussão, momento no qual se conversou sobre os aspectos mais importantes abordados pela obra cinematográfica, o que entendemos servir como precioso auxílio para construção da argumentação dos estudantes.

Passamos, então, à produção do texto, com o auxílio de um roteiro elaborado pelo professor e explicado aos alunos, relacionando estrutura composicional e conteúdo temático, de forma que a turma soubesse sobre o que escrever na introdução, no desenvolvimento e na conclusão de seu texto. Durante a produção dos textos, o professor auxiliava os alunos indicando possíveis pontos a serem melhorados já no ato da escrita.

Após todos terminarem de escrever, o professor, procedeu à revisão das produções utilizando, como base para tal, a lista de constatações elaborada no início da oficina. Devido a causas temporais, pois não teríamos tempo hábil para um trabalho mais aprofundado de revisão, optou-se pela realização de correções do tipo indicativas e resolutivas (RUIZ, 2013), ou seja, correções em que o professor indica onde há inadequações e deixa a cargo do aluno corrigi-las (indicativa) ou quando o professor faz a indicação da inadequação já marcando no texto do aluno a forma mais adequada para substituí-la (resolutiva).[28]

Corrigidos todos os textos dos alunos participantes da pesquisa, o professor devolveu as produções com as marcações, discutiu, individualmente, com cada aluno aquilo que precisava ser reformulado e acompanhou a reescrita de todos em sala de aula.

Os alunos também tiveram a oportunidade de usar o computador pessoal do professor, a fim de escolher duas cenas do filme para ilustrarem seus textos e criarem legendas para as imagens escolhidas. Depois disso, os textos foram digitados e formatados pelo professor, devido ao curto espaço de tempo que havia entre a finalização dos textos e a data estipulada pela direção da escola para a realização do evento cultural, no qual os textos seriam expostos. Depois de prontos, os textos foram fixados em um painel que foi exibido durante o evento mencionado, painel esse que contou com a colaboração dos próprios alunos e da vice-direção da escola para que fosse montado e enfeitado.

A seguir, apresentamos as atividades utilizadas durante a última oficina do PDG:

---

[28] Ruiz (2013) apresenta quatro tipos de correção feita pelo professor: (1) resolutiva: aquela em que o professor indica ao aluno, concomitantemente, o que precisa ser melhorado e a solução; (2) indicativa: o professor indica os aspectos que necessitam de melhoria e deixa a cargo do aluno fazer as modificações; (3) classificatória: faz uso de símbolos marcados no texto do aluno para indicar a natureza das melhorias a serem feitas (ortografia, concordância, paragrafação, pontuação etc.), ficando, também, a cargo do aluno realizá-las em seu texto; (4) textual-interativa: o professor deixa recados aos alunos sobre quais aspectos necessitam de melhoria em seu texto na própria folha de produção, de forma a estabelecer um diálogo com o aprendiz. As mensagens podem ser respondidas pelos alunos.

4.5.1 CONTEÚDO DA OFICINA 5 — PRODUZINDO UMA RESENHA



Que bom revê-los, queridos amigos (as)! Estão preparados para dar mais um passo rumo ao aprendizado do gênero resenha de filme? Nesta oficina, vamos utilizar todo o conhecimento construído até aqui para produzirmos a resenha de um filme que será assistido em sala de aula. Mas, antes disso, vamos realizar algumas discussões! Aguardo com muita ansiedade a produção dessa resenha, afinal de contas, escrever é comigo mesmo!

1. Assista ao vídeo que será apresentado pelo professor e faça a leitura dos textos que o seguem. Com base nessas leituras, vocês se reunião em grupos para realizar uma discussão oral sobre alguns pontos do que assistiram e leram. Após a discussão, cada grupo socializará suas ideias com toda a sala a fim de podermos compartilhar os diferentes pontos de vista que surgiram.

TEXTO I



O Rappa - O Salto (Clipe Oficial)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRcL5QIYoEQ.

O salto

O Rappa

As ondas de vaidades
Inundaram os vilarejos
E minha casa se foi
Como fome em banquete
Então sentei sobre as ruínas
E as dores como o ferro
A brasa e a pele ardiam
Como o fogo dos novos tempos
Ardiam
Como o fogo dos novos tempos

(refrão) 2x
E regaram as flores no deserto
E regaram as flores com chuva de insetos.

Mas se você ver
Em seu filho
Uma face sua
E retinas de sorte
E um punhal
Reinar como o brilho do sol
O que farias tu?
Se espatifaria
Ou viveria o espírito santo?
Se espatifaria
Ou viveria o espírito santo?

Aos jornais
Eu deixo meu sangue
Como capital 2x
E às famílias
Um punhal
(à corte eu deixo um sinal)
Disponível em: https://www.vagalume.com.br/o-rappa/o-salto.html

TEXTO II

Falta de perspectiva faz estudante abandonar ensino médio

Entre brasileiros mais ricos, 85% finalizam educação básica, ante 28% dos mais pobres, conforme estudo do BID

Guilherme Soares Dias, Especial para O Estado
02 Julho 2014 | 03h00

SÃO PAULO - A maior parte dos estudantes que abandonam o ensino médio não acredita que a educação vai proporcionar melhor qualidade de vida. É o que aponta análise do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com jovens brasileiros.

No Brasil, apenas 58% dos estudantes concluem o ensino médio - e as diferenças sociais são decisivas. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem o mesmo.

Com base em pesquisas domiciliares em países latino-americanos, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola coloca a falta de interesse como a principal razão para o abandono. Nas camadas mais pobres, os jovens latinos não chegam a completar 9 anos de educação e a disparidade na aprendizagem é elevada entre escolas urbanas e rurais.

Os estudantes indígenas são os mais excluídos: 40% da população entre 12 e 17 anos está fora da escola. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, estima-se que de 20% a 30% frequentem a escola.

Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,falta-de-perspectiva-faz-estudante-abandonar-ensino-medio,1521976

TROCANDO IDEIAS...

A. Os textos que iniciaram essa oficina apresentam em comum a ideia da desistência e do desestímulo. Esse discurso está presente em seu cotidiano?De que forma?

B. O que conduz as pessoas representadas em cada um dos textos à desistência?

C. O que pode levar uma pessoa a desanimar ou não ter motivação para buscar melhores condições?

D. O que pode levar uma pessoa a não desistir e não ter motivação para buscar melhores condições?

E. Que postura você assume diante das dificuldades impostas pela vida?

F. “Felicidade e realização pessoal é uma questão de sorte.” Qual é seu posicionamento em relação a essa afirmação?



O próximo passo é assistirmos ao filme que será objeto de nossa resenha: **Mãos talentosas (2009).** Ele conta a história de Ben Carson e como ele conseguiu se tornar médico, mesmo enfrentando várias dificuldades para chegar lá.

2. Assistir a um filme com objetivo de produzir uma resenha sobre ele é diferente de fazê-lo apenas para diversão ou entretenimento, já que na resenha teremos que ser capazes de emitir nossa avaliação/julgamento/recomendação ao leitor, visando a convencê-lo. Isso exige um olhar atento e criterioso para a obra. Portanto, atenção e concentração são essenciais durante a exibição do filme. Alguns pontos nos quais você pode concentrar sua análise são:

a) Enredo.

b) Figurino.

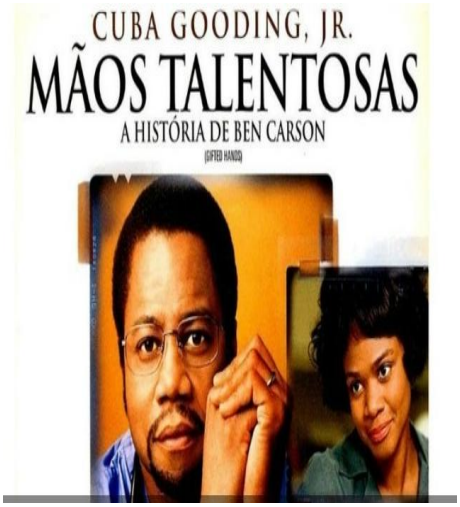
c) Trilha sonora.

d) Duração.

e) Adequação ao público-alvo.

f) Atuação do elenco.

g) Desempenho do diretor.



TÍTULO ORIGINAL
Gifted Hands: The Ben Carson Story
DIREÇÃO
Thomas Carter
EQUIPE TÉCNICA
Roteiro: John Pielmeier
Duração: 86m.
Produção: Bruce Stein, Erin Keating, Margaret Loesch
Fotografia: John B. Aronson
Trilha Sonora: Martin Davich
Estúdio: Hatchet Films, Sony Pictures Entertainment
Montador: Peter E. Berger
Distribuidora: Sony Pictures

ELENCO
Alecia Hamilton, AngelaDawe, Aunjanue Ellis, CaseyTutton, Cuba Gooding Jr., Danny Goldring, Duncan Hursley, Ele Bardha, Ellington King, Erin ReneeFrankfort, Geoffrey Beauchamp, Gordon Michaels, Gregory Dockery II, Gus Hoffman, IthamarEnriquez, Jaishon Fisher, Jesse Christian, John Hoogenakker, Kimberly Elise, LesleyBevan, Loren Bass, Maestro Harrell, Michael Fitch, Rick Uecker, Ron Coden, Sam Logan Khaleghi, Scott Stangland, Tajh Bellow, Wayne David Parker, Zac Douglas

Adaptado de: https://www.cineclick.com.br/maos-talentosas-a-historia-de-benjamin-carson

TROCANDO IDEIAS...

3. Após assistirem ao filme, reúna-se em grupos, uma vez mais, para discutir as questões abaixo. Em seguida, compartilhem as ideias discutidas com toda a sala.

A. Ben Carson enfrenta várias dificuldades em sua vida quando criança. Quais são algumas delas? Quais delas você considera maiores?

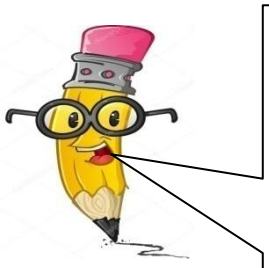
B. Como é a atitude de Ben e de sua família diante das dificuldades?

C. A mãe de Ben, mesmo com suas limitações, tem um papel fundamental para que os filhos vençam as dificuldades. Por quê?

D. Que relação o filme estabelece entre o sucesso profissional de Ben e o fato de que ele era um bom leitor?

E. O filme mostra a importância do apoio familiar para o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas de sua vida. Em nossa sociedade, você acredita que as famílias vêm exercendo seu papel satisfatoriamente quanto a esse aspecto?

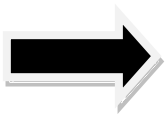
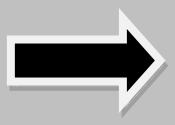
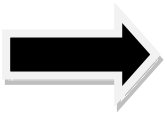
F. Qual mensagem o filme se propõem a transmitir aos que o assistem? Você considera que o diretor obteve sucesso em sua forma de fazê-lo?



Enfim, chegamos ao meu momento preferido!! ES-CRE-VER! É hora de produzirmos nossa resenha. Para isso considere todas as discussões e constatações sobre o gênero resenha de filme realizadas em sala de aula, assim como sua análise do filme ao qual assistimos. As produções de todos os alunos serão expostas no mural da escola em uma seção especial para que toda a comunidade escolar possa ter acesso!!

4. Antes de começar a escrever sua resenha, lembre-se de que seu texto será lido por alunos de todos os anos/séries, assim como pais, professores e funcionários, por isso, utilize a norma-padrão. Além, disso não esqueça de que você deve utilizar estratégias que consigam

convencer os leitores de sua avaliação/julgamento em relação ao filme. Você pode seguir o roteiro abaixo para produzir seu texto:

Introdução		Apresentação do filme e de detalhes técnicos (em forma de tabela ou no corpo do texto) ao leitor.
Desenvolvimento		Descrição do filme, personagens, espaço, resumo do enredo, avaliação/julgamento em relação ao filme, argumentos. *
Conclusão		Reafirmação da avaliação/julgamento em relação ao filme e recomendação (ou não) ao leitor.

Lembre-se de dar um título à sua resenha, de assiná-la e de acrescentar a ela imagens com cenas do filme e suas respectivas legendas.

***Como vimos em sala de aula, essas partes podem aparecer diluídas ao longo do texto, ocorrendo simultaneamente, sem necessidade de que se destinem parágrafos exclusivamente para descrever personagens, resumir o enredo e outros para fazer a avaliação/julgamento da obra.*

Reconhecemos que algumas das oficinas, em especial a terceira e a quinta, ficaram um tanto extensas, porém, ressaltamos que isso ocorreu devido ao resultado das análises feitas na PI, reveladoras da grande dificuldade da turma em relação ao gênero resenha cinematográfica, sobretudo quanto ao estilo (temática específica da terceira oficina). Como nos propúnhamos a sanar tais dificuldades, acreditamos que seria necessário refletir sobre a maior quantidade possível desses aspectos, a fim de contribuir para com o aprimoramento da capacidade dos alunos de ler e produzir tal gênero.

No capítulo seguinte, analisamos as PFs da turma de forma a compará-las com as PIs e identificar possíveis indícios de melhoria (ou não) em relação aos conceitos definidos para orientar nosso trabalho de análise. Essa comparação entre a PI e a PF é fundamental, pois esperamos que ela nos revele se houve desenvolvimento dos alunos como leitores e produtores do gênero resenha de filme.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dedicamos esse capítulo à análise das PFs realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, a fim de identificar avanços (ou não) em relação às PIs.

Os conceitos analíticos por nós adotados para a consecução das análises são os mesmos adotados para analisar as PIs, sejam eles:

(a) contexto de produção;

(b) conteúdo temático;

(c) estrutura composicional; e

(d) estilo.

Salientamos que a PI foi realizada pela totalidade da turma à qual o PDG foi aplicado, ou seja, 12 alunos. Para a PF, o fato repetiu-se, porém, naquele momento a totalidade do grupo era representada por apenas 11 alunos, já que um deles havia sido transferido para outra unidade escolar durante o processo de desenvolvimento do projeto.

Procuramos manter os mesmos exemplos de produções apresentados para cada conceito analítico na ocasião da análise das PIs, a fim que a evolução (ou não) dos discentes quanto a cada conceito possa evidenciar-se de forma clara ao leitor.

Para concluir as análises, retomamos os objetivos e perguntas de pesquisa apresentados no início deste trabalho e refletimos sobre seu alcance ou não.

5.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Os critérios adotados para esse conceito analítico foram:

(a) se o aluno escreve tendo em vista um leitor externo (público-alvo) em processo de formação de opinião sobre o filme;

(b) se a produção manifesta intenção de persuadir o leitor sobre a apreciação valorativa que o aluno-resenhista faz da obra.

Apresentamos, primeiramente, os dados provenientes das análises dos textos em forma de tabela, na qual “P” representa cada produção analisada, o símbolo ✓, que o texto é adequado quanto ao critério e - - - - , que o texto não atende satisfatoriamente ao critério proposto:

Tabela 6 – Análise do contexto de produção — PF

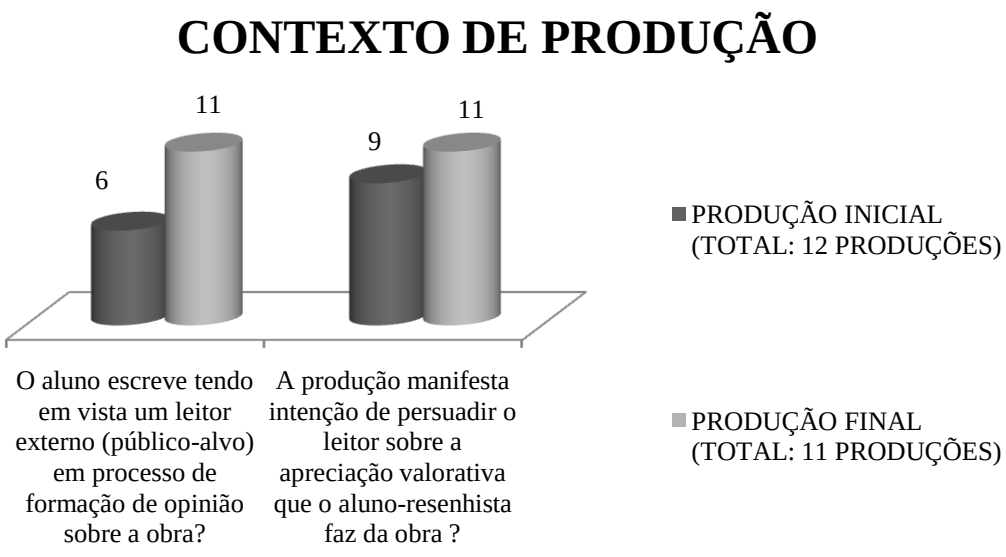
Produções (P)	O aluno escreve tendo em vista um leitor externo (público-alvo) em processo de formação de opinião sobre a obra?	A produção manifesta intenção de persuadir o leitor sobre a apreciação valorativa que o aluno-resenhista faz da obra?
P1	✓	✓
P2	✓	✓
P3	✓	✓
P4	Não realizou	Não realizou
P5	✓	✓
P6	✓	✓
P7	✓	✓
P8	✓	✓
P9	✓	✓
P10	✓	✓
P11	✓	✓
P12	✓	✓

Fonte: O autor

A Tabela 6 mostra que houve adequação total aos critérios elencados para análise dos textos na PF, o que demonstra a evolução dos discentes em relação às suas PIs após as intervenções do professor-pesquisador realizadas durante o PDG.

O gráfico abaixo fornece uma visualização comparativa entre a PI e PF no que tange ao conceito analítico contexto de produção:

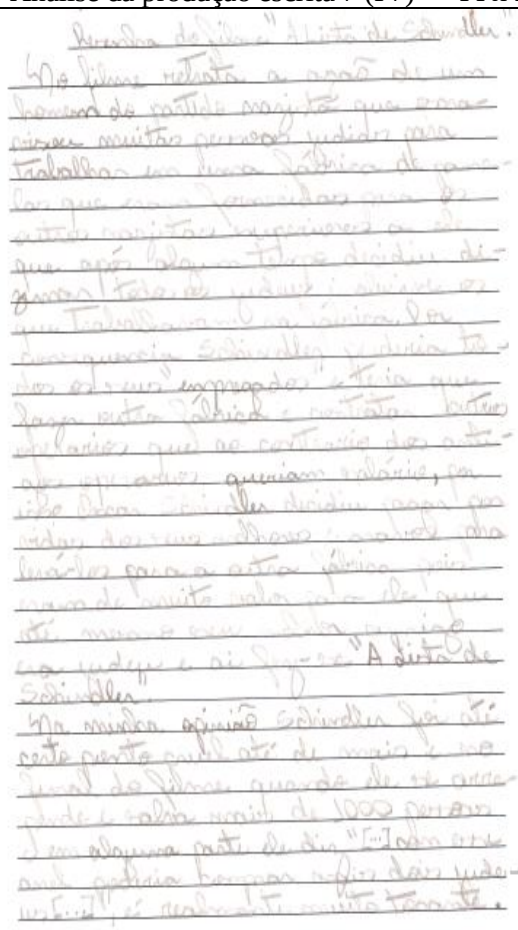
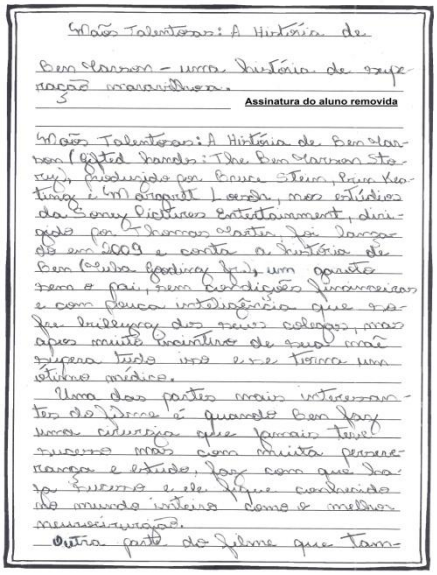
Gráfico 5 – Análise comparativa do contexto de produção — PI x PF

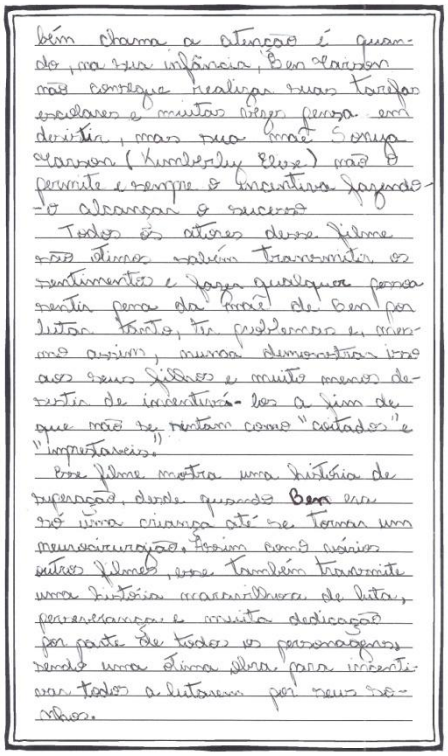
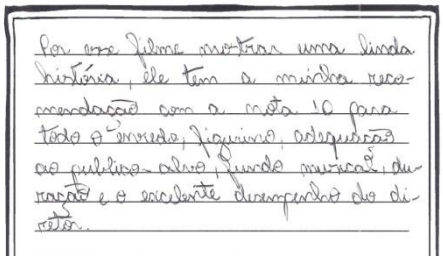


Fonte: O autor

Para que seja demonstrado o desenvolvimento da turma quanto ao contexto de produção do gênero resenha de filme, apresentamos as produções P7 (considerada adequada na PI) e P2 (considerada inadequada naquele momento).

Quadro 18 – Análise da produção escrita 7 (P7) — PI x PF

Produção Inicial		***Resenha do filme "A lista de Schindler"*** *No filme retrata a ação de um homem do partido nazista que escravisou muitas pessoas judias para trabalhar em uma fábrica de panelas que eram fornecidas para os outros nazistas superiores a ele que após algum tempo decidiu dizimar todos os judeus inclusive os que trabalhavam na fábrica. Por consequência Schindler perderia todos os seus "empregados" e teria que fazer outra fábrica e contratar outros operarios que ao contrario dos antigos operarios queriam salário, por isso Oscar Schindler decidiu pagar por vidas dos seus melhores escravos para levá-los para a outra fábrica, pois eram de muito valor para ele que até mesmo seu melhor amigo era judeu e ai fez-se "A lista de Schindler".* *Na minha opinião Schindler foi até certo ponto cruel até de mais e no final do filme quando ele se arrepende e salva mais de 1000 pessoas em alguma parte ele diz "[...] com esse anel poderia comprar mais dois judeus[...]", é realmente muito tocante.*
Produção Final	 Mãos Talentosas: A História de Ben Carson – uma história de superação maravilhosa. Assinatura do aluno removida	**Mãos Talentosas: A História de Ben Carson – uma história de superação maravilhosa.** (Assinatura do aluno) Mãos Talentosas: A História de Ben Carson (Giftedhands: The Ben Carson Story), produzido por Bruce Stein, Prin Keating e Margaret Loesh, nos estúdios da Sony Pictures Entertainment, dirigido por Thomas Carter, foi lançado em 2009 e conta a história de Ben (Cuba Gooding Jr.), um garoto sem o pai, sem condições financeiras e com pouca inteligência que sofre bullyng dos seus colegas, mas apos muito incentivo de sua mãe supera tudo isso e se torna um ótimo médico. Uma das partes mais interessantes do filme é quando Ben faz

Produção Final	 bém chama a atenção é quando, na sua infância, Ben Carson não consegue realizar suas tarefas escolares e muitas vezes pensa em desistir, mas sua mãe Sonya Carson (Kimberly Elise) não o permite e sempre o incentiva fazendo-o alcançar o sucesso Todos os atores desse filme são ótimos sabém transmitir os sentimentos e fazer qualquer pessoa sentir pena da mãe de Ben por lutar tanto, ter problemas e, mesmo assim, nunca demonstrar isso aos seus filhos e muito menos desistir de incentivá-los a fim de que não se sintam como "coitados" e "imprestaveis." Esse filme mostra uma história de superação, desde quando Ben era só uma criança até se tornar um neurocirurgião. Assim como vários outros filmes, esse também transmite uma história maravilhosa de luta, perseverança e muita dedicação por parte de todos os personagens, sendo uma ótima obra para incentivar todos a lutarem por seus sonhos.  Por esse filme mostrar uma linda história, ele tem a minha recomendação com a nota 10 para todo o enredo, figurino, adequação ao publico-alvo, fundo musical, duração e o excelente desempenho do diretor.	uma cirurgia que jamais teve sucesso mas com muita perseverança e estudo, faz com que haja sucesso e ele fique conhecido no mundo inteiro como o melhor neurocirurgião. Outra parte do filme que também chama a atenção é quando, na sua infância, Ben Carson não consegue realizar suas tarefas escolares e muitas vezes pensa em desistir, mas sua mãe Sonya Carson (Kimberly Elise) não o permite e sempre o incentiva fazendo-o alcançar o sucesso. Todos os atores desse filme são otimos sabém transmitir os sentimentos e fazer qualquer pessoa sentir pena da mãe de Ben por lutar tanto, ter problemas e, mesmo assim, nunca demonstrar isso aos seus filhos e muito menos desistir de incentivá-los a fim de que não se sintam como "coitados" e "imprestaveis". Esse filme mostra uma história de superação, desde quando Ben era só uma criança até se tornar um neurocirurgião. Assim como vários outros filmes, esse também transmite uma história maravilhosa de luta, perseverança e muita dedicação por parte de todos os personagens, sendo uma otima obra para incentivar todos a lutares por seus sonhos. Por esse filme mostrar uma linda história, ele tem a minha recomendação com a nota 10 para todo o enredo, figurino, adequação ao publico-alvo, fundo musical, duração e o excelente desempenho do diretor.

Fonte: O autor

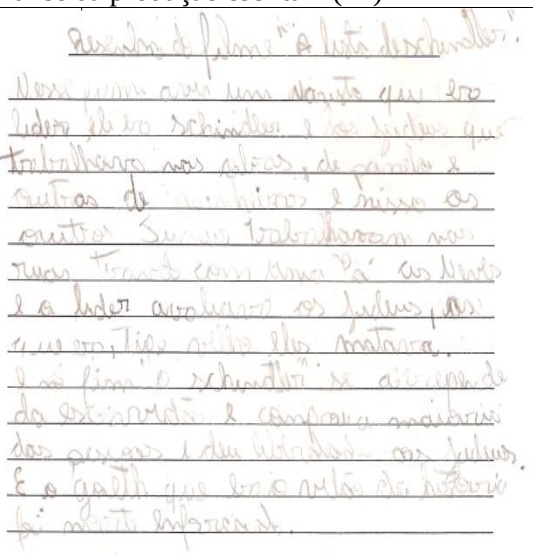
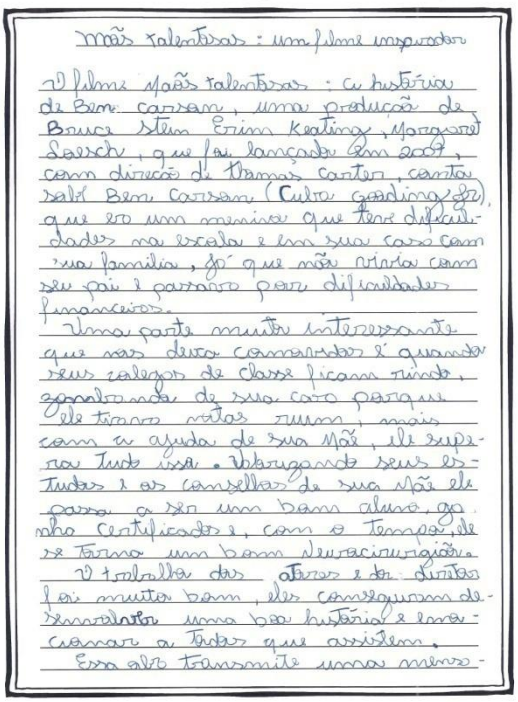
Nota-se, na PF de A7, que o texto se mantém adequado ao contexto de produção do gênero resenha de filme, pois sua leitura permite perceber que o discente, tanto na PI como na PF, escreve sob influência de um leitor externo, ou seja, considera o endereçamento de sua produção (VOLÓCHINOV, 2017) ao interlocutor. Por conseguinte, A7 tenta, em seu discurso, convencer seu leitor a respeito de sua avaliação da obra, e, assim, age de modo a influenciar na formação da opinião de seu interlocutor a respeito do filme resenhado.

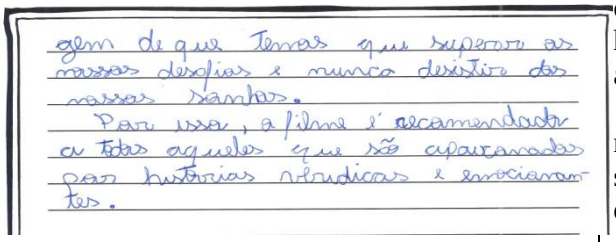
Apesar de manter sua qualidade quanto ao contexto de produção, a PF de A7 demonstra um aprimoramento em outros conceitos analíticos como estrutura composicional (por apresentar as sequências narrativas e argumentativas melhor distribuídas ao longo do

texto), conteúdo temático (por recomendar o filme ao leitor ao final da produção) e estilo (por fazer uso dos parênteses para indicação dos nomes dos atores e escrever com predominância do Presente do Indicativo).

Analisemos, agora, a PI e a PF de A2:

Quadro 19 – Análise da produção escrita 2 (P2) — PI x PF

Produção Inicial		***Resenha do filme "A lista de schindler"*** *Nesse filme avia um Nazista que era lider ele era schindler e os judeus que trabalhava nas obras, de panela e outras de cozinheiras e nisso os outros Judeus trabalhavam nas ruas tirando com uma Pá as Neves e o líder avaliava os judeus, as que era, tipo velho eles matava e no fim o schindler se arrepende da escravidão e comprou a maioria das pessoas e deu liberdade aos judeus. E o goeth que era o vilão da historia foi morto enforcado.*
Produção Final		**Mãos talentosas: um filme inspirador** O filme Mãos Talentosas: A história de Ben Carson, uma produção de Bruce Stein Erim Keating, Margaret Loesch, que foi lançado em 2009, com direção de Thomas Carter, conta sobre Ben Carson (Cuba Gooding Jr), que era um menino que teve dificuldades na escola e em sua casa com sua familia, já que não vivia com seu pai e passava por dificuldades financeiras Uma parte muito interessante que nos deixa comovidos é quando seus colegas de classe ficam rindo, zombando de sua cara porque ele tirava notas ruim, mais com a ajuda de sua Mãe, ele supera tudo isso. Valorizando seus estudos e os conselhos de sua Mãe, ele passa a ser um bom aluno, ganha certificados e, com o tempo, ele se torna um bom Neurocirurgião. O trabalho dos atores e do diretor foi muito bom, eles

		comseguiram desenvolver uma boa história e emocionar a todos que assistem. Essa obra transmite uma mensagem de que temos que superar os nossos desafios e nunca desistir dos nossos sonhos. Por isso, o filme é recomendado a todos aqueles que são apaixonados por histórias veridicas e emocionantes.

Fonte: O autor

A2 apresenta melhorias em sua PF, pois deixa de produzir um mero relato de cenas do filme das quais se lembrava e passa a levar em consideração um público-alvo interessado em obter uma ideia geral da obra ao fazer as escolhas para compor seu texto. Assim, A2 passa a produzir, de fato, uma resenha do filme, na medida em que, em sua PF, há expressão de sua apreciação valorativa (VOLÓCHINOV, 2017) da obra.

A PF de A2 também demonstra claramente a intenção de persuadir seu leitor a acatar o julgamento de valor feito pelo resenhista, como pode ser observado em: "O trabalho dos atores e do diretor foi muito bom, eles conseguiram desenvolver uma boa história e emocionar a todos que assistem." Além disso, o texto conta com a recomendação do filme a seu interlocutor em: "Por isso, o filme é recomendado a todos aqueles que são apaixonados por histórias veridicas e emocionantes.", aspecto esse que não aparecia na PI de A2.

Dessa forma, notamos que houve avanço não apenas na P2, mas nas produções da turma como um todo, em relação ao contexto de produção da resenha fílmica, conforme apontam os dados da tabela e do gráfico apresentados anteriormente.

Atribuímos essa evolução, principalmente, ao fato de que buscamos, na quinta oficina (referente à PF), sanar uma das maiores lacunas identificadas na análise da PI: a falta de conhecimento do aluno sobre aspectos como a posição social ocupada pelo interlocutor e a finalidade do gênero resenha cinematográfica.

Feitas as considerações a respeito dos aspectos inerentes ao contexto de produção, passemos a análise comparativa das produções, agora observando com maiores detalhes o conceito analítico conteúdo temático.

5.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICO

Como critérios para análise do conteúdo temático das produções, fixamos:

(a) análise de fatos do enredo da obra, que pode ser considerado adequado caso o aluno tenha utilizado fatos do enredo para auxiliar em sua argumentação, selecionando-os em prol de seu projeto de dizer, não fazendo pura e simplesmente, um resumo do filme;

(b) presença de juízo de valor do autor, que consideramos adequado caso o aluno tenha manifestado um posicionamento claro, definido e justificado em relação à obra.

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos após analisadas as PFs dos alunos, em forma de tabela:

Tabela 7 – Análise do conteúdo temático — PF

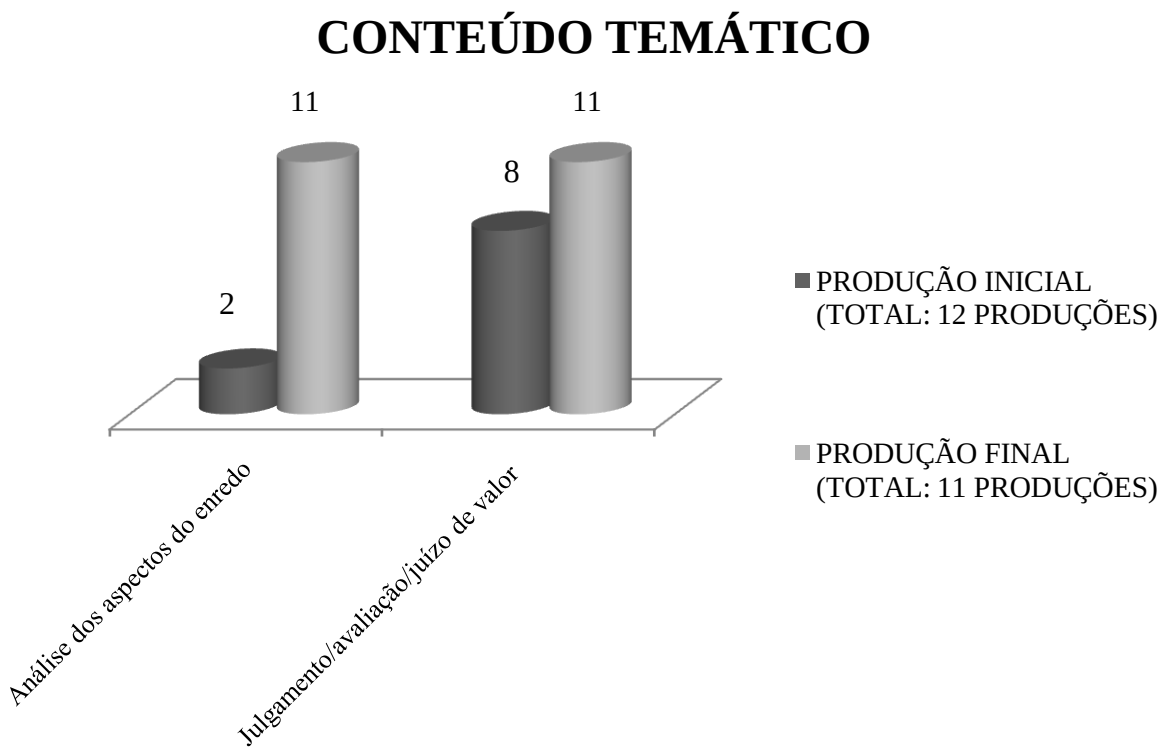
Produções (P)	**Análise dos aspectos do enredo**	**Julgamento/avaliação/juízo de valor**
P1	✓	✓
P2	✓	✓
P3	✓	✓
P4	NÃO FEZ	NÃO FEZ
P5	✓	✓
P6	✓	✓
P7	✓	✓
P8	✓	✓
P9	✓	✓
P10	✓	✓
P11	✓	✓
P12	✓	✓

Fonte: O autor

Quanto ao conteúdo temático, houve adequação total aos critérios estabelecidos para avaliação do conceito analítico nas PFs, o que representa a adequação, em todos os textos, tanto da análise dos principais fatos do enredo, bem como do posicionamento do aluno-produtor da resenha sobre o filme resenhado.

Graficamente representada, a análise comparativa entre as PIs e PFs no que tange ao conteúdo temático é apresentada a seguir:

Gráfico 6 – Análise comparativa do conteúdo temático — PI x PF



Fonte: O autor

A maior evolução demonstrada pelo Gráfico 6 está relacionada ao critério da análise dos aspectos do enredo, já que, apesar de apresentarem um breve resumo do filme, a maioria das PIs não demonstrava uma coerência quanto à escolha das cenas a constar na resenha. Percebia-se que muitos alunos registravam aleatoriamente momentos do filme dos quais se lembravam, sem que houvesse uma relação específica entre tais elementos do enredo e seu projeto de dizer. Situação diversa ocorreu nas PFs, pois, pela leitura dos textos, foi possível perceber que os momentos do enredo destacados pelos alunos, em suas produções, obedecem a critérios para serem selecionados, ou seja, as cenas são mencionadas nos textos seja porque foram as mais interessantes na opinião do discente, ou porque os emocionaram mais.

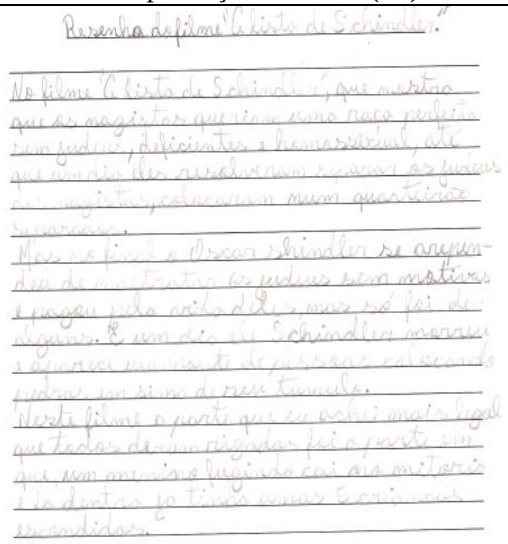
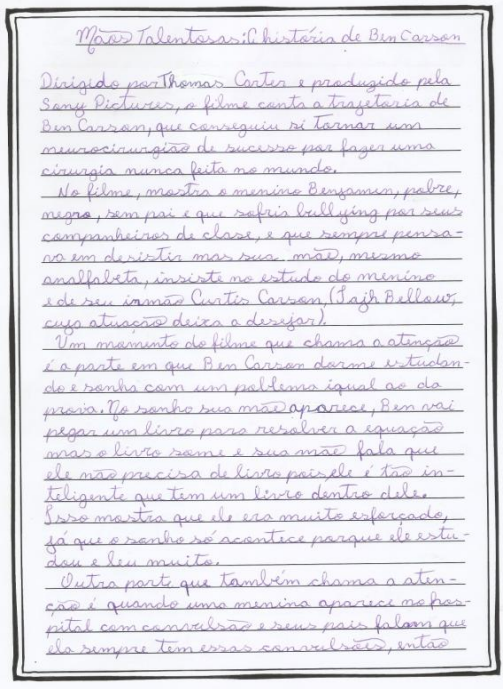
Ademais, os trechos específicos do enredo atuam em colaboração com a intencionalidade do aluno-produtor; assim, na PF, a maioria dos alunos, conforme sumarizava o enredo, inseria comentários pessoais sobre as cenas, de forma a persuadir o interlocutor a aceitar seu ponto de vista em relação à obra.

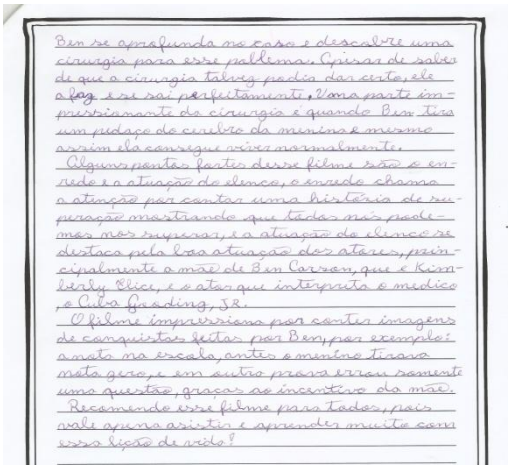
Com relação à manifestação de um juízo de valor do produtor do texto em relação à obra analisada, a evolução foi menor, por tratar-se de um aspecto que já se apresentava compreendido pelos discentes desde a PI, na medida em que a maioria da turma estava ciente

de que uma das diferenças entre o resumo e a resenha relacionava-se justamente à expressão de um julgamento de valor do crítico sobre a obra discutida no gênero resenha. Ainda assim, podemos destacar como um aprimoramento presente nas PFs o fato de que, nestes últimos textos, boa parte dos alunos não apenas avaliaram o filme, mas também a recomendaram-no ao interlocutor.

Apresentamos, assim, as produções P3 e P5, as mesmas analisadas quanto a esse conceito analítico nas PIs, para que, agora, sejam comparadas a fim de evidenciar alguma evolução (ou não) quanto ao atendimento dos critérios fixados para análise dos textos:

Quadro 20 – Análise da produção escrita 3 (P3) — PI x PF

Produção Inicial		***Resenha do filme "A lista de Schindler"*** *No filme "A lista de Schindler", que mostra que os nazistas queriam uma raça perfeita, sem judeus, deficientes e homosseuxual, até que um dia eles resolveram separar os judeus dos nazistas, colocaram num quarteirão separado.* *Mas no final, o Oscar Shindler se arrependeu de maltratar os judeus sem motivos e pagou pela vida deles, mas só foi de alguns. E um dia ele Schindler morreu e aparece um monte de pessoas colocando pedras em sima de seu tumulo.* *Neste filme a parte que eu achei mais legal que todos deram rizadas foi a parte em que um menino fugindo cai no mitorio e la dentro já tinha umas 5 crianças escondidas.*
		**Mãos Talentosas: A história de Ben Carson** Dirigido por Thomas Carter e produzido pela Sony Pictures, o filme conta a trajetoria de Ben Carson, que conseguiu si tornar um neurocirurgião de sucesso por fazer uma cirurgia nunca feita no mundo. No filme, mostra o menino Benjamim, pobre, negro, sem pai e que sofria bullying por seus companheiros de clase, e que sempre pensava em desistir mas sua mãe, mesmo analfabeta, insiste no estudo do menino e de seu irmão Curtis Carson (Tajh Bellow, cuja atuação deixa a desejar). Um momento do filme que chama a atenção é a parte em que Ben Carson dorme estudando e sonha com um poblema igual ao da prova. No sonho sua mãe aparece, Ben vai pegar um livro para resolver a equação mas o livro some e sua mãe fala que ele não precisa

Produção Final		de livro pois ele é tão inteligente que tem um livro dentro dele. Isso mostra que ele era muito esforçado, já que o sonho só acontece porque ele estudou e leu muito. Outra parte que também chama a atenção é quando uma menina aparece no hospital com convulsão e seus pais falam que ela sempre tem essas convulsões, então Ben se aprofunda no caso e descobre uma cirurgia para esse poblema. Apesar de saber que a cirurgia talvez podia dar certo, ele a faz e se sai perfeitamente. Uma parte impressionante da cirurgia é quando Ben tira um pedaço do cérebro da menina e mesmo assim ela consegue viver normalmente. Alguns pontos fortes desse filme são o enredo e a atuação do elenco, o enredo chama a atenção por contar uma história de superação mostrando que todos nós podemos nos superar, e a atuação do elenco se destaca pela boa atuação dos atores, principalmente a mãe de Ben Carson, que é KimberlyElice, e o ator que interpreta o médico, o Cuba Gooding Jr. O filme impressiona por conter imagens de conquistas feitas por Ben, por exemplo: a nota na escola, antes o menino tirava nota zero e em outra prova errou somente uma questão graças ao incentivo da mãe. Recomendo esse filme para todos, pois vale apena asistir e aprender muito com essa lição de vida!

Fonte: O autor.

Comparando a PI com a PF de A3, é possível perceber a melhor adequação da segunda produção em relação à primeira. Nota-se que a sumarização do enredo não é feita de qualquer forma, pois A3 não demonstra a tentativa de resumir a totalidade do enredo do filme por meio de uma lógica do tipo início, meio e fim; mas elege, estrategicamente, algumas cenas sobre as quais expõe seu ponto de vista e comentários, o que faz com que os momentos selecionados do enredo contribuam com seu projeto de dizer e sua intencionalidade, como ocorre em:

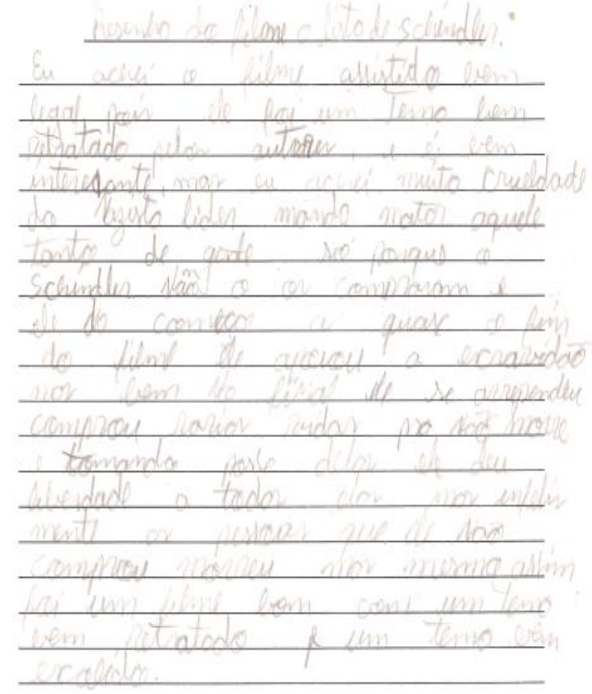
> Um momento do filme que chama a atenção é a parte em que Ben Carson dorme estudando e sonha com um poblema igual ao da prova. No sonho sua mãe aparece, Ben vai pegar um livro para resolver a equação mas o livro some e sua mãe fala que ele não precisa de livro pois ele é tão inteligente que tem um livro dentro dele. Isso mostra que ele era muito esforçado, já que o sonho só acontece porque ele estudou e leu muito. (PF de A3)

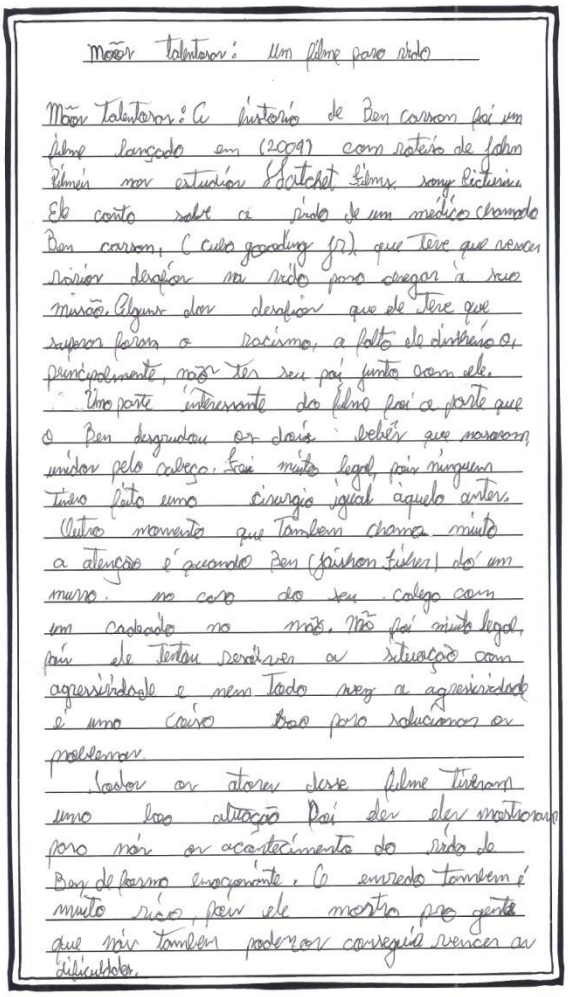
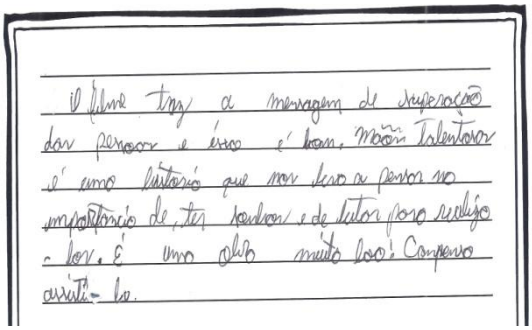
Percebe-se, no trecho, que o relato da cena é atravessado pela apreciação valorativa do aluno-produtor o que caracteriza uma verdadeira "análise" do enredo do filme e não apenas seu resumo.

Quanto à expressão do juízo de valor/julgamento/avaliação do discente sobre o filme, também houve evolução na PF de A3 quando comparada com sua PI. Enquanto, na primeira produção, A3 se posicionava apenas em relação a uma das cenas do filme que teria causado o riso dos alunos, deixando de lado sua avaliação global da obra ("[...] *a parte que eu achei mais legal que todos deram rizadas foi a parte em que um menino fugindo cai no mitorio e la dentro já tinha umas 5 crianças escondidas."*), no segundo texto, ele não apenas analisa as cenas ao relatá-las, mas se posiciona em relação ao filme como um todo ("Alguns pontos fortes desse filme são o enredo e a atuação do elenco [...]") e, ademais, conclui seu texto com uma recomendação ao interlocutor ("Recomendo esse filme para todos, pois vale apena asistir e aprender muito com essa lição de vida!"), o que também contribui para a aproximação da produção às características referentes ao conteúdo temático do gênero resenha de filme.

Passemos a analisar, agora, a P5, produção considerada adequada na análise das PIs. Vejamos se a adequação se mantém e se há algum ponto de aprimoramento entre das duas produções.

Quadro 21 – Análise da produção escrita 5 (P5) – PI x PF

Produção Inicial		***Resenha do filme a lista de Schindler*** *Eu achei o filme assistido bem legal pois ele foi um tema bem retratado pelos autores e é bem interesante mas eu achei muita crueldade do nazista líder mandar matar aquele tanto de gente só porque o Schindler não os compraram e ele do começo a quase o fim do filme ele apoiou a escravidão mas bem no final ele se arrependeu comprou várias vidas pra não morre e tomando posse delas ele deu liberdade a toas elas mas infelismente as pessoas que ele não comprou morreu mas mesmo assim foi um filme bom com um tema bem reratado e um tema bem esclarecido.*

Produção Final		**Mãos talentosas: um filme para vida** Mãos talentosas: A história de Ben carson foi um filme lançado em (2009) com roteiro de John Pilmeir nos estudíosHatchetFilmssony Pictures. Ele conta sobe a vida de um médico chamado Ben carson (cuba goodingjr.) que teve que vencer variosdesafíos na vida para chegar à sua missão. Alguns dos desafios que ele teve que superar foram o racismo, a falta de dinheiro o, principalmente, não ter seu pai junto com ele. Uma parte interessante do filme foi a parte que o Ben desgrudou os dois bebês que nasceram unidos pela cabeça. Foi muito legal, pois ninguem tinha feito uma cirurgia igual àquela antes. Outro momento que tambem chama muito a atenção é quando Ben (Jaishon Fisher) dá um murro na cara do seu colega com um cadeado na mão. Não foi muito legal, pois ele tentou resolver a situação com agressividade e nem toda vez a agressividade é uma coisa boa para solucionar os problemas. Todos os atores desse filme tiveram uma boa atuação poí eles eles mostraram para nós os acontecimento da vida de Ben de forma emocionante. O emredo também é muito rico, pois ele mostra pra gente que nóis tambem podemos conseguir vencer as dificuldades.
Produção Final		O filme traz a mensagem da superação das pessoas e ísso é bon. Mãos talentosas é uma história que nos leva a pensar na importanciade, ter sonhos e de lutar para realiza-los. É uma obra muito boa! Conpensa assisti-lo.

Fonte: O autor

A PI de A5 já atendia a alguns critérios estabelecidos para o conteúdo temático das resenhas, pelo fato de que era um dos poucos textos em que o discente não apresentava

segmentação entre as partes que se destinavam a sumarizar o enredo do filme e expor o juízo de valor do produtor em relação à obra, caracterizando, assim, uma análise um relação ao enredo fílmico.

Apesar dos pontos positivos já evidenciados na análise da PI, vemos que, na PF, o texto evolui ainda mais, na medida em que o discente compartilha com o leitor a reflexão a que chegou através da apreciação do filme e conclui sua produção o recomendando ao letior ("Mãos talentosas é uma história que nos leva a pensar na importancia de, ter sonhos e de lutar para realiza-los. É uma obra muito boa! Conpensa assisti-lo.").

Os pontos mencionados nos levam à conclusão de que a PF de A5 não apenas manteve os pontos de adequação que já apresentava na PI, mas aprimora aqueles que ainda faltavam para atingir a produção de uma resenha de filme plenamente adequada, no que se refere ao conceito analítico do conteúdo temático. Assim, no que tange a esse aspecto, podemos considerar a versão final do texto analisado como completamente adequado.

Os dados apresentados, juntamente com as análises realizadas, nos indicam o aprimoramento dos textos também com relação ao conteúdo temático, o que pode ser atribuído ao esforço empregado por trabalhar, nas oficinas, as lacunas identificadas após a análise das PIs: (a) ênfase na seleção adequada de fatos do enredo a serem incluídos no texto, tendo sempre em mente a necessidade de que tais fatos atuem de forma a contribuir com a intencionalidade de persuadir o interlocutor, característica das resenhas de filme e (b) adequação do *julgamento/avaliação/juízo de valor* para que os alunos passem a adotar, como princípios para a análise da obra, aspectos mais objetivos e não meramente os gostos individuais. Dessa forma, entendemos que as oficinas do PDG também se revelaram eficazes para a promoção do aprimoramento das PFs em relação a seu conteúdo temático.

O próximo conceito analítico a ser analisado é a estrutura composicional, abordada na seção seguinte.

5.3 ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Para o conceito analítico referente à estrutura composicional, adotamos como critérios a presença dos seguintes elementos na produção do aluno:

(a) título;

(b) assinatura do autor (no início ou final do texto);

(c) fotos/imagens e legendas;

(d) introdução: apresentação da obra e seus aspectos técnicos;

(e) desenvolvimento: sumarização (resumo) da obra e avaliação do aluno-autor em relação a ela (argumentos);

(f) conclusão: ratificação da avaliação do aluno-autor sobre a obra e recomendação.

Assim, apresentamos os dados obtidos da análise das Produções Finais em forma de tabela:

Tabela 8 – Análise da estrutura composicional — PF

Produções (P)	**Título**	**Assinatura do autor**	**Imagens e legendas**	**Apresentação dos aspectos técnicos.**	**Sumarização do enredo**	**Avaliação do aluno-autor**
P1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P4	N	Ã	O	F	E	Z
P5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P8	✓	- - - -	✓	✓	✓	✓
P9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P10	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P11	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P12	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: O autor

A Tabela 8 evidencia uma grande evolução da turma com relação aos aspectos da estrutura composicional, pois, com exceção de P8, que não assina a resenha produzida, todas as produções atendem a todos os critérios definidos pelo professor-pesquisador. Atribuímos a ausência do elemento "assinatura" na P8 a uma provável distração de A8, e não ao seu desconhecimento sobre a necessidade de tal elemento na composição do gênero, já que sua PI apresentava-se assinada de acordo.

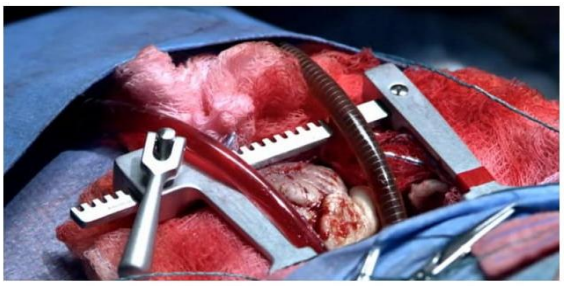
Sobre o critério imagens e legendas, ressaltamos que os elementos mencionados, ainda que não constem nas versões da PF escritas à mão, são considerados adequados por terem sido produzidos por cada discente utilizando o computador pessoal do professor-pesquisador, que acompanhou cada um no processo de escolha de duas cenas do filme e criação de suas respectivas legendas, para que fossem adicionadas à versão digitada do texto, que seria publicada no evento "Coquetel literário", no qual as resenhas seriam divulgadas à comunidade escolar. Apresentamos, abaixo, uma das versões finais, já com a inclusão das legendas e fotos.

Figura 6 – Versão digitada da PF

Mãos talentosas: superação.

A história vivida por Ben Carson foi adaptada para o cinema em 2009, dirigida por Thomas Carter, e retrata uma infância sofrida. Ben Carson (Cuba Gooding Jr.) por ter o pai distante, sofre muito, tanto pela parte financeira, quanto pela emocional.

Apesar disso, sua mãe tem o papel importante de incentivo e de acreditar que seu filho é capaz de ser o que ele quiser. Ao se envolver com amizades de má influência, ele se torna um adolescente rebelde por conta do bullying que sofre em sua escola.



Para realização da cirurgia, foi necessária a paralisação do coração por uma hora.

A parte que mais choca é a mudança do jovem em relação aos estudos e suas notas. Certa vez, vai correndo para casa, chega gritando para mostrar sua boa nota em Matemática a Irmã Scott, que estava responsável por cuidar de Ben e seu irmão Curtis (Tajh Bellow) enquanto a mãe estava internada por problemas de depressão. Porém, se surpreende ao deparar-se com sua mãe, Sonya Carson (Kimberly Elise), já em casa, após o tratamento. A nota foi tirada graças ao incentivo da mãe que, percebendo sua dificuldade de enxergar, comprou-lhe óculos e exigiu que decorasse a tabuada.

Um dos pontos principais foi a sua formação de neurocirurgião, e sua maior vitória foi a da separação de gêmeos siameses, que nunca havia sido realizada por ninguém. Portanto, ele foi o primeiro neurocirurgião a realizar esse tipo de cirurgia, evidenciando a sua capacidade de superar os desafios que a vida lhe apresenta.



O sucesso ao ser o primeiro neurocirurgião a realizar a operação de gêmeos siameses unidos pelo crânio.

Uma das melhores atuações foi a da produção desse filme, a dramatização, ele é uma das histórias mais lindas de superação e dedicação que o cinema já fez.

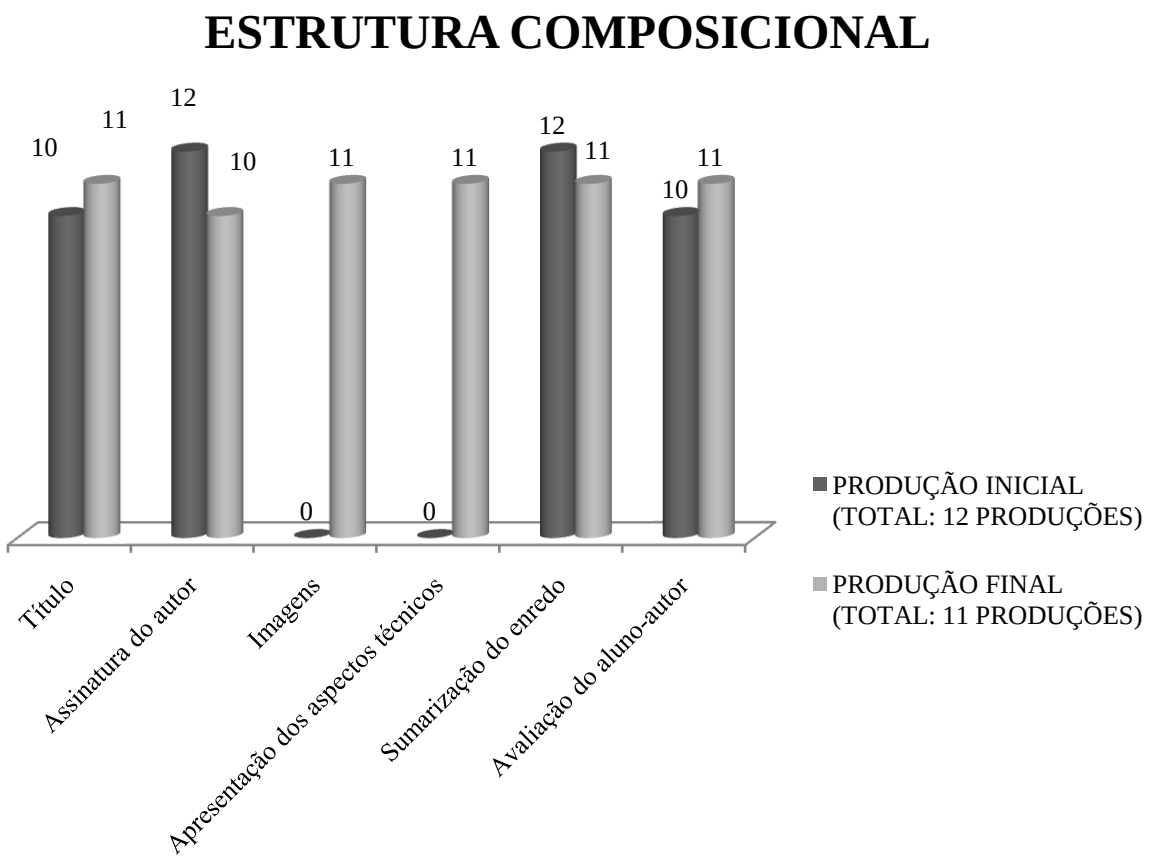
A lição que nos deixa é que a dedicação, a fé e sonhar podem tornar tudo muito mais prazeroso, e que não existe vitória sem luta. Ben Carson pode provar isso. Então, se prepare para se transformar e seemocionar com essa obra prima da vida real tão bem adaptada ao cinema.

5

Fonte: O autor

Comparando os índices de adequação aos critérios designados para o conceito da estrutura composicional na PI e PF, temos:

Gráfico 7 – Análise comparativa da estrutura composicional — PI x PF

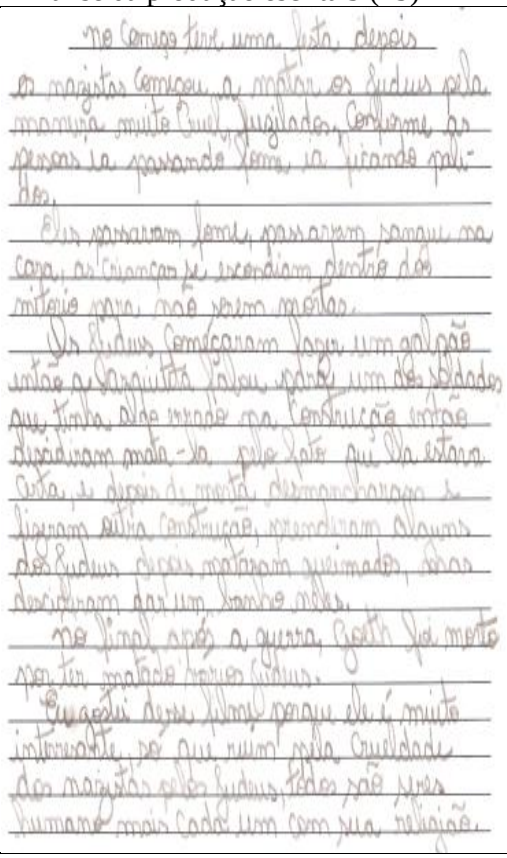
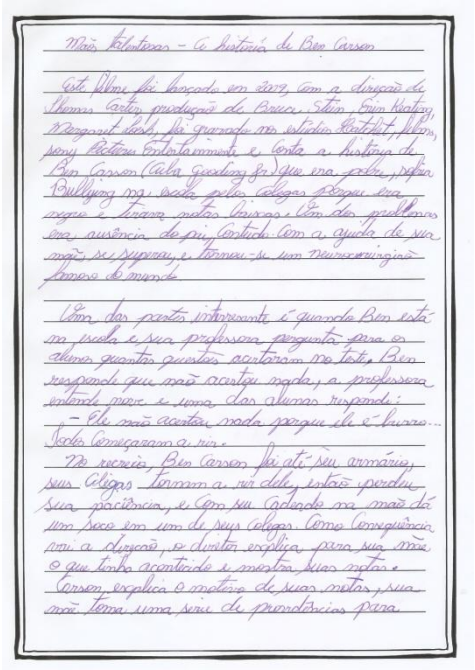


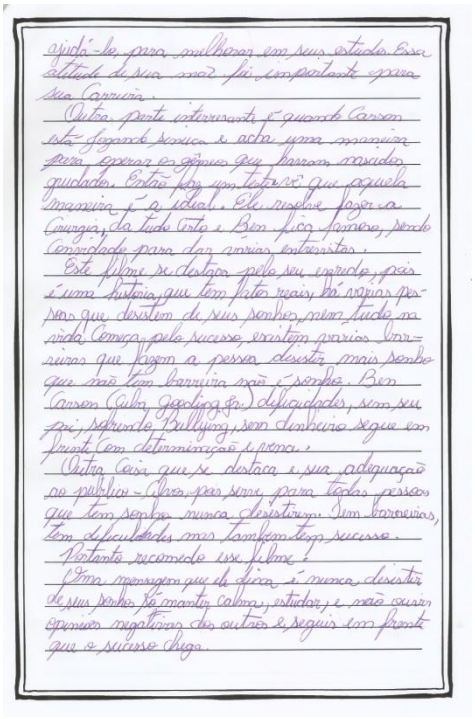
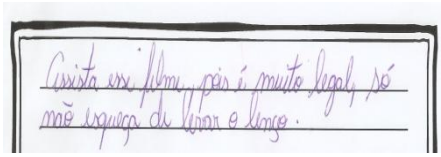
Fonte: O autor

Pelo Gráfico 7, percebe-se o aprimoramento quanto às categorias: título, imagens, apresentação dos aspectos técnicos, e avaliação do aluno-autor. Mantém-se inalterado o índice de adequação do critério referente à sumarização do enredo, já que, tanto na PI quanto na PF, 100% da turma apresentou, resumidamente, fatos do enredo do filme ao interlocutor. Há, porém, queda acentuada no critério que trata da assinatura do autor, causada pelo aluno que não assinou sua resenha na PF.

Seguindo o critério de utilizar as mesmas produções analisadas na PI para cada categoria, examinamos, agora, as produções P9 e P11.

Quadro 22 – Análise da produção escrita 9 (P9) — PI x PF

Produção Inicial		***No começo teve uma festa depois*** *os nazistas começou a matar os judeus pela maneira muito cruel, fuzilados, conforme as pessoas ia passando fome ia ficando palidos.* *Eles passavam fome, passavam sangue na cara, as crianças se escondiam dentro dos mitório para não serem mortas.* *Os judeus começaram fazer um galpão então a arquiteta falou para um dos soldados que tinha algo errado na construção então descidiram mata-la pelo fato que ela estava certa, e depois de morta desmancharam e fizeram outra construção, prenderam alguns dos judeus, depois mataram queimados, mas descidiram dar um banho neles.* *No final, após a guerra Goeth foi morto por ter matado vários judeus.* *Eu gostei desse filme porque ele é muito interesante, só que ruim pela crueldade dos nazistas pelos judeus, todos são seres humanos mais cada um com sua religião.*
Produção Final		**Mãos talentosas – A história de Ben Carson** Este filme foi lançado em 2009, com a direção de Thomas Carter, produção de Bruce Stein, Erin Keating, MargareLoesh, foi gravado nos estúdios Hatchet films, sony Pictures Entertainmente e conta a história de Ben Carson (Cuba Gooding Jr.) que era pobre, sofria Bullying na escola pelos colegas porque era negro e tirava notas baixas. Um dos problemas era ausência do pai, contudo com a ajuda de sua mãe, se superou, e tornou-se um neurocirurgião famoso do mundo. Uma das partes interessante é quando Ben está na escola e sua professora pergunta para os alunos quantas questões acertaram no teste. Ben responde que não acertou nada, a professora entende nove e uma das alunas responde: — Ele não acertou nada porque ele é burro... Todos começam a rir. No recreio, Ben Carson foi até seu armário, seus colegas tornaram a rir dele, então perdeu sua paciência, e com seu cadeado na mão dá um soco em um de seus colegas. Como Consequência vai a direção, o

Produção Final	 ajudá-lo, para melhorar em seus estudos. Essa atitude de sua mãe foi importante para sua Carreira. Outra parte interessante é quando Carson está jogando sinuca e acha uma maneira para operar os gêmeos que haviam nascidos grudados. Então faz um teste e vê que aquela maneira é a ideal. Ele resolve fazer a Cirurgia, da tudo Certo e Ben fica famoso, sendo Convidado para dar várias entrevistas. Este filme se destaca pelo seu enredo, pois é uma historia, que tem fatos reais, há várias pessoas que desistem de seus sonhos, nem tudo na vida Começa pelo sucesso, existem várias barreiras que fazem a pessoa desistir mais sonho que não tem barreira não é sonho. Ben Carson (Cuba Gooding Jr.) dificuldades, sem seu pai, sofrendo Bullying, sem dinheiro segue em frente Com determinação e vence. Outra Coisa que se destaca e sua adequação ao publico-Alvo, pois serve para todas pessoas que tem sonho nunca desistirem. Tem barreiras, tem dificuldades mas tambem tem sucesso. Portanto recomendo esse filme! Uma mensagem que ele deixa é nunca desistir de seus sonhos só manter calma, estudar, e não ouvir opiniões negativas dos outros e seguir em frente que o sucesso chega.  Assista esse filme, pois é muito legal, só não esqueça de levar o lenço.	diretor explica para sua mãe o que tinha acontecido e mostra suas notas. Carson explica o motivo de suas notas, sua mãe toma uma série de providências para ajudá-lo, para melhorar em seus estudos. Essa atitude de sua mãe foi importante para sua carreira. Outra parte interessante é quando Carson está jogando sinuca e acha uma maneira para operar os gêmeos que haviam nascidos grudados. Então faz um teste e vê que aquela maneira é a ideal. Ele resolve fazer a Cirurgia, da tudo Certo e Ben fica famoso, sendo convidado para dar várias entrevistas. Este filme se destaca pelo seu enredo, pois é uma história que tem fatos reais, há várias pessoas que desistem de seus sonhos, nem tudo na vida começa pelo sucesso, existem várias barreiras que fazem a pessoa desistir mais sonho que não tem barreira não é sonho. Ben Carson (Cuba Gooding Jr.) dificuldades sem seu pai, sofrendo Bullying, sem dinheiro, segue em frente com determinação e vence. Outra coisa que se destaca e sua adequação ao público-alvo, pois serve para todas pessoas que tem sonho nunca desistirem. Tem barreiras tem dificuldades mas tambem tem sucesso. Portanto recomendo esse filme! Uma mensagem que ele deixa é nunca desistir de seus sonhos só manter calma, estudar e não ouvir opiniões negativas dos outros e seguir em frente que o sucesso chega. Assista esse filme, pois é muito legal, só não esqueça de levar o lenço.

Fonte: O autor

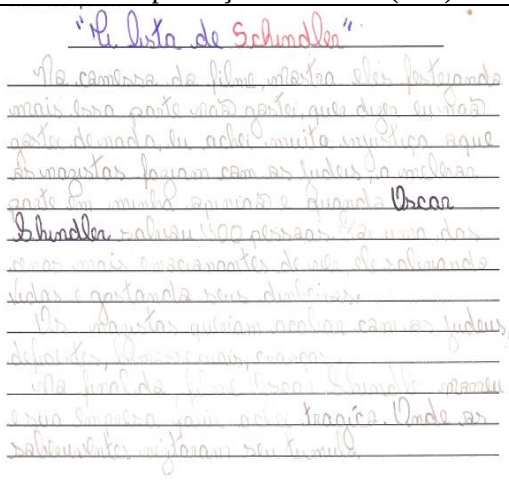
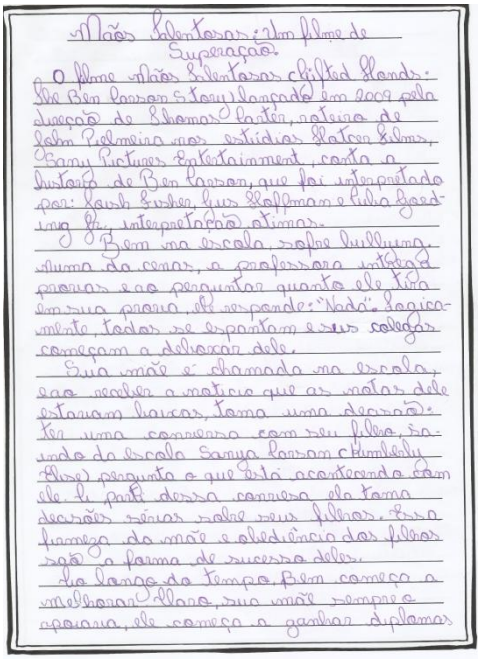
É notória a evolução do texto de A9 da PI para a PF, no que tange aos aspectos estruturais. O título, que não figurava na primeira produção, aparece na segunda, bem como a menção aos aspectos técnicos da produção no início da resenha e a presença de imagens de cenas do filme com suas respectivas legendas, esses últimos constando apenas na versão digitada dos textos.

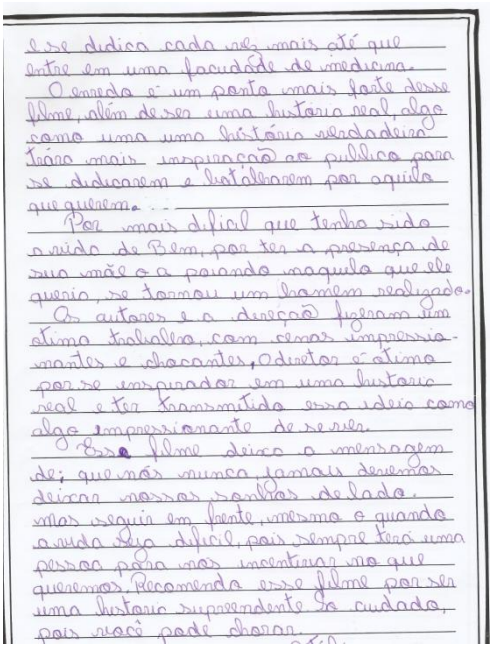
Diferentemente da PI, A9 realiza uma melhor distribuição das sequências narrativas, descritivas e argumentativas, ao longo de seu discurso na segunda produção, ou seja, as sequências mencionadas que, antes, apareciam de forma bem dividida, agora, imbricam-se

melhor, na medida em que A9 destaca as cenas do filme que julgou serem as mais relevantes e as comenta em seguida.

Passemos, então, a analisar a P11, considerada, na ocasião da análise da PI, como adequada aos critérios fixados. Vejamos se houve manutenção, aprimoramento ou queda no índice de adequação da produção:

Quadro 23 – Análise da produção escrita 11 (P11) — PI x PF

Produção Inicial		***A lista de Schindler*** *No começo do filme, mostra eles festejando mais essa parte não gostei, quer dizer eu não gostei de nada, eu achei muita injustiça oque os nazistas faziam com os judeus, a melhor parte em minha opinião e quando Oscar Shindler salvou 1100 pessoas.Foi uma das cenas mais emocionantes de ver ele salvando vidas e gastando seus dinheiros.* *Os nazistas queriam acabar com os judeus deficientes, homossexuais, crianças.* *No final do filme Oscar Shindler morreu e sua empresa faliu achei tragíco. Onde os sobreviventes vizitram seu tumulo*
Produção Final		**Mãos talentosas: Um filme de Superação** O filme Mãos Talentosas (GiftedHands: The Ben Carson Story) lançado em 2009 pela direção de Thomas Carter, roteiro de John Pelmeira nos estúdios HatcerFilms, Sany Pictures Entertainment, conta a história de Ben Carson, que foi interpretado por: Joesh Fisher, Gus Hoffman e Cuba Gooding Jr., interpretação ótimas. Bem na escola, sofre bullyng. Numa da cenas a professora entrega provas e ao perguntar quanto ele tira em sua prova, ele responde: "Nada." Logicamente, todos se espantam e seus colegas começam a deboxar dele. Sua mãe é chama na escola, e ao receber a noticia que as notas dele estavam baixas, toma uma decisão: ter uma conversa com seu filho, saindo da escola Sanya Carson (Kimberly Elise) pergunta o que está acontecendo com ele. A parti dessa convesa ela toma decisões séria sobre seus filhos. Essa firmeza da mãe e obediência dos filhos são a forma de sucesso deles. Ao longo do tempo, Bem começa a melhorar. Claro, sua mãe sempre o apoiava, ele começa a ganhar diplomas e se dedica

Produção Final		cada vez mais até que entre em uma facudade de medicina. O enredo é um ponto mais forte desse filme, além de ser uma historia real, algo como uma uma história verdadeira trára mais inspiração ao publico para se dedicarem e batalharem por aquilo que querem. Por mais dificil que tenha sido a vida de Bem, por ter a presença de sua mãe o a poiando naquilo que ele queria, se tornou um homem realizado. Os autores e a direção fizeram um otimo trabalho com cenas impressionantes e chocantes. O diretor é otimo por se inspirador em uma historia real e ter transmitido essa ideia como algo impressionante de se ver. Esse filme deixa a mensagem de: que nós nunca, jamais devemos deixar nossos sonhos de lado. Mas seguir em frente, mesmo o quando a vida seja dificil, pois sempre terá uma pessoa para nos incentivar no que queremos. Recomendo esse filme por ser uma historiasupreeendnte. So cuidado, pois você pode chorar.

Fonte: O autor

Nota-se que, apesar de se apresentar fortemente comprometido no tocante aos aspectos gramaticais (especialmente, pontuação e ortografia), a P11 consegue manter suas qualidades referentes à estrutura composicional do gênero resenha de filme, pois não deixa de atender a nenhum dos critérios estipulados para o conceito analítico em pauta. Tanto a PI quanto a PF de A11 apresentam: título, assinatura do autor (removida para impossibilitar a identificação do aluno), sumarização do enredo do filme e a expressão do posicionamento do aluno-resenhista sobre a obra. Além disso, nas duas produções, A11 demonstra o cuidado de apresentar as sequências narrativas, descritivas e argumentativas bem distribuídas ao longo do texto.

Na PF, ainda aparecem os elementos: imagens e legendas (apenas na versão digitada do texto) e informações técnicas, que contribuem para que a produção obtenha a estrutura composicional plenamente adequada ao gênero resenha cinematográfica.

Dessa forma, concluímos que houve avanço das PFs em relação às PIs quanto aos aspectos da estrutura composicional, o que, por consequência, revela a eficácia das atividades realizadas na Oficina 3, cujo foco recaia sobre a estrutura composicional das resenhas de filme, sobretudo com relação à presença de imagens/legendas e de informações técnicas da obra nos textos, aspectos plenamente atendidos nas PFs.

Assim, passamos a discutir, na próxima seção, a respeito da adequação das produções quanto ao estilo.

5.4 ANÁLISE DO ESTILO

Para conduzir a análise das produções dos discentes em relação ao estilo, estabeleceram-se os seguintes critérios, baseados em nossos estudos das pesquisas de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004); Barros (2008), Lima (2015) e Lima; Lima (2016):

(a) predominância de verbos no presente do indicativo;

(b) uso adequado de operadores lógico-argumentativos;

(c) uso adequado de anáforas nominais e pronominais;

(d) uso adequado de expressões modalizadoras apreciativas;

(e) presença de sequências descritivas e explicativas, nas descrições de personagens, espaços e apresentação das informações técnicas;

(f) presença de sequências narrativas na apresentação do enredo e de cenas do filme;

(g) presença de sequências argumentativas: avaliação do produtor do texto sobre o filme.

O quadro sinótico abaixo apresenta a análise das Produções Finais:

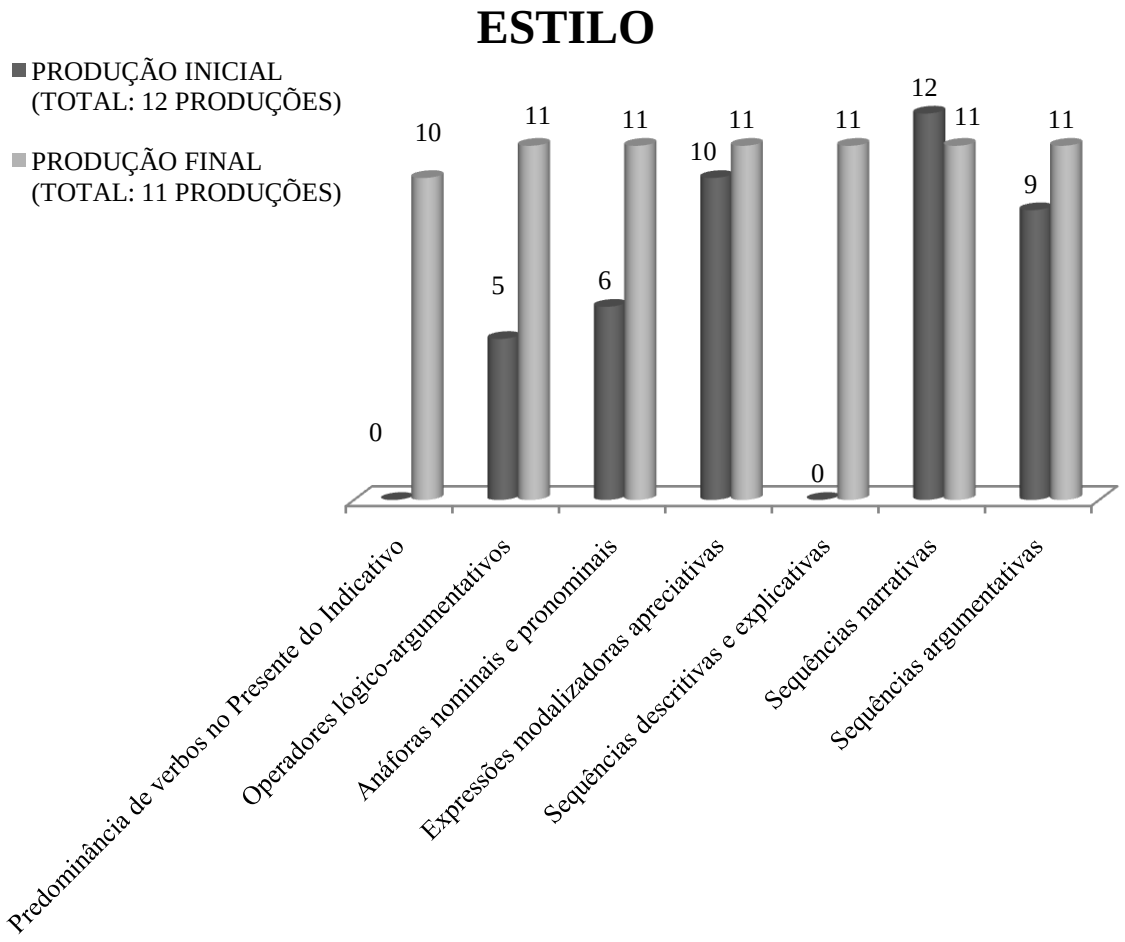
Tabela 9 – Análise do estilo — PF

Produções (P)	**Predominância de verbos no Presente do Indicativo**	**Operadores lógico-arugmentativos**	**Anáforas nominais e pronominais**	**Expressões modalizadoras apreciativas**	**Sequências descritivas e explicativas**	**Sequências narrativas**	**Sequências argumentativas**
P1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P4	NÃO	FEZ	NÃO	FEZ	NÃO	FEZ	NÃO
P5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P6	- - - -	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: O autor

Com exceção da P6, que não apresentou a predominância dos verbos no presente do indicativo, as demais produções apresentaram adequação total ao estilo do gênero resenha fílmica nas PFs. Houve, portanto, grande avanço em comparação com as PIs, conforme mostra o gráfico comparativo a seguir:

Gráfico 8 – Análise comparativa do estilo — PI x PF



Fonte: O autor

O Gráfico 8 evidencia um grande avanço nos critérios: predominância de verbos no Presente do Indicativo, operadores lógico-argumentativos, anáforas nominais e pronominais e sequências descritivas e explicativas. Destacamos, em especial, os itens referentes ao uso do tempo verbal Presente do Indicativo e das sequências descritivas e explicativas (para apresentação dos aspectos técnicos do filme) que, no momento da PI, não eram de conhecimento dos alunos; ou seja, a turma só teve ciência dessas características do gênero

resenha cinematográfica através das oficinas desenvolvidas no PDG e, pelo que evidenciam os dados, as internalizaram satisfatoriamente.

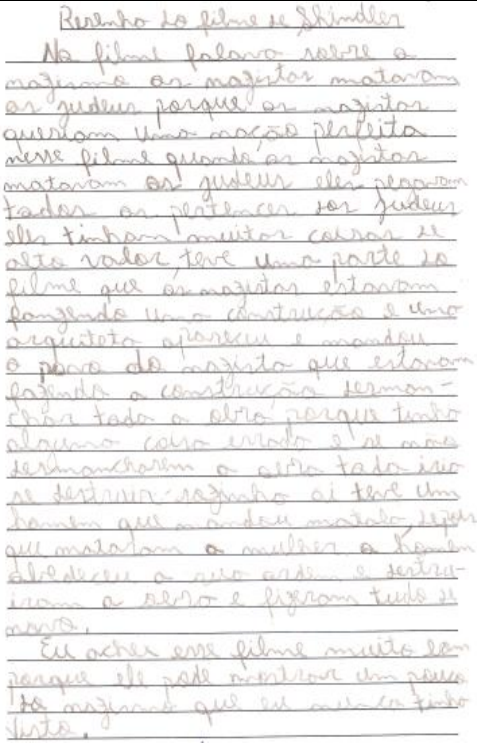
Em segundo lugar, mencionamos a evolução das produções quanto aos critérios: expressões modalizadoras apreciativas (não atendido por duas das PIs, mas atendido por todas as PFs) e sequências argumentativas (não atendido por três das PIs, mas atendido por todas as PFs). Isso nos leva a constatar que aqueles alunos que, inicialmente, tinham dificuldades quanto a esses critérios, as superaram após as intervenções realizadas em sala de aula.

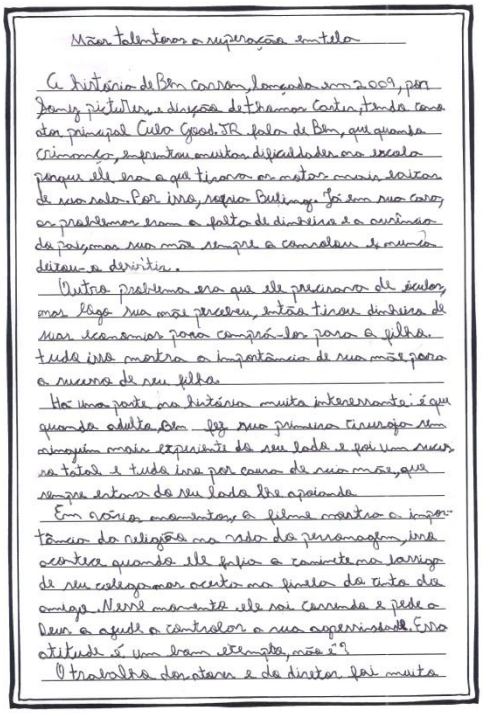
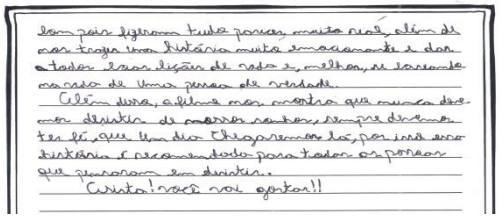
Quanto à presença de sequências narrativas, o critério manteve-se inalterado (com pleno atendimento), já que o fato de que os discentes deveriam apresentar ao interlocutor uma breve ideia do enredo do filme, através de sua sumarização, esteve claro para os estudantes desde o início do trabalho com o gênero resenha.

A título de exemplificação, expomos uma analise em mais detalhes de duas produções: a P6 e P8, as mesmas utilizadas como exemplos para esse conceito analítico na análise da PI. Salientamos que a escolha das mesmas produções, a servirem como exemplo de análise para cada conceito, tem como objetivo poder estabelecer uma comparação mais fidedigna em busca de indícios de evolução (ou não) nos textos produzidos.

Iniciamos com a análise de P6, para a qual apresentamos tanto a PI como a PF.

Quadro 24 – Análise da produção escrita 6 (P6) — PI x PF

Produção Inicial		***Resenha do filme de Shindler*** *No filme falava sobre o nazismo os nazistas matavam os judeus porque os nazistas queriam uma nação perfeita nesse filme quando os nazistas matavam os judeus eles pegavam todos os pertences dos judeus eles tinham muitas coisas de alto valor, teve uma parte do filme que os nazistas estavam fanzendo uma construção e uma arquiteta apareceu e mandou o povo do nazista que estavam fazendo a construção desmanchar toda a obra porque tinha alguma coisa errada e se não desmanchasem a obra toda iria se destruir sozinha ai teve um homem que mandou matala, depois que mataram a mulher o homem obedeceu a sua ordem e destruiram a obra e fizeram tudo de novo.* *Eu achei esse filme muito bom porque ele pode mostrar um pouco do nazismo que eu nunca tinha visto.*

Produção Final	 	**Mãos talentosas a superação em tela** A história de Ben carson, lançada em 2009, por Sony pictures e direção de Thomas Carter, tendo como ator principal Cuba Good.JR fala de Ben, que quando crinança, enfrentou muitas dificuldades na escola porque ele era o que tirava as notas mais baixas de sua sala. Por isso, sofria Buling. Já em sua casa, os problemas eram a falta de dinheiro e a ausência do pai, mas sua mãe sempre o consolou e nunca deixou-o desistir. Outro problema era que ele precisava de óculos, mas logo sua mãe percebeu, então tirou dinheiro de suas economias para comprá-los para o filho. Tudo isso mostra a importância de sua mãe para o sucesso de seu filho. Há una parte na história muito interessante: é que quando adulto, Ben fez sua primeira cirurgia sem ninguém mais experiente do seu lado e foi um sucesso total e tudo isso por causa de sua mãe, que sempre estava do seu lado lhe apoiando. Em vários momentos, o filme mostra a importância da religião na vida do personagem, isso acontece quando ele enfia o canivete na barriga de seu colega mas acerta na fivela do cinto do amigo. Nesse momento ele sai correndo e pede a Deus o ajude a controlar a sua agressividade. Essa atitude é um bom exemplo, não é? O trabalho dos atores e do diretor foi muito bom pois fizeram tudo parecer muito real, além de nos trazer uma história muito emocionante e dar a todos boas lições de vida e, melhor, se baseando na vida de uma pessoa de verdade. Além disso, o filme nos mostra que nunca devemos desistir de nossos sonhos, sempre devemos ter fé, que um dia chegaremos lá, por isso essa história é recomendada para todas as pessoas que pensam em desistir. Asista! você vai gostar!!

Fonte: O autor

A P6, inicialmente, não atendia a todos os critérios eleitos para o conceito analítico do estilo, pois não apresentava predominância de verbos no Presente do Indicativo, mas sim nos Pretéritos Perfeito e Imperfeito, como fica evidente em:

> No filme **falava** sobre o nazismo os nazistas **matavam** os judeus porque os nazistas **queriam** uma nação perfeita nesse filme quando os nazistas **matavam** os judeus eles **pegavam** todos os pertences dos judeus ele **tinham** muitas coisas de alto valor [...] (PI de A6, grifos do autor)

Além disso, o texto inicial de A6 apresentava comprometimento quanto ao uso dos operadores lógico-argumentativos e das anáforas nominais e pronominais. Por conseguinte, o resultado foi uma produção com repetições desnecessárias e de difícil leitura.

A inadequação referente ao predomínio do tempo Presente do Indicativo se repete na PF, pois, nela, há 16 verbos no presente e 17 em outros tempos verbais. Ainda que o discente faça o uso do presente narrativo, em alguns trechos determinados de seu texto ("[...] isso **acontece** quando ele **enfia** o canivete na barriga de seu colega mas **acerta** na fivela do cinto do amigo. Nesse momento ele **sai** correndo e **pede** a Deus o ajude a controlar a sua agressividade."), fato que representa uma evolução em relação à PI, na qual não havia sequer uma ocorrência do Presente do Indicativo, o fator quantitativo nos impede de considerar P6 como adequada a esse critério. Isso evidencia que A6 não foi capaz de superar essa dificuldade, mesmo após as intervenções do professor-pesquisador durante as oficinas do PDG. O predomínio de verbos nos tempos pretéritos pode ser confirmado pelo excerto da PF de A6:

> A história de Ben carson, lançada em 2009, por Sony pictures e direção de Thomas Carter, tendo como ator principal Cuba Good.JR fala de Ben, que quando crinança, **enfrentou** muitas dificuldades na escola porque ele **era** o que **tirava** as notas mais baixas de sua sala. Por isso, **sofria** Buling. Já em sua casa, os problemas **eram** a falta de dinheiro e a ausência do pai, mas sua mãe sempre o **consolou** e nunca **deixou-o** desistir. (PI de A6, grifos do autor)

Já com relação ao uso dos operadores lógico-argumentativos e das anáforas nominais e pronominais, notamos avanços na PF de A6 em relação à PI. Alguns exemplos de uso adequado dos operadores lógico-argumentativos são representados pelo emprego de: já, e, então, por isso, além disso etc., que auxiliam na condução da exposição do raciocínio de A6 a seu interlocutor, diferente da situação encontrada na PI, na qual o aluno utiliza basicamente os conectivos: porque, e, depois e "aí", característico da linguagem informal.

Outro aspecto que se aprimorou na PF refere-se ao uso mais adequado das anáforas nominais e pronominais, feito com mais consciência que na PI. Vejamos um excerto da primeira produção a fim de observar como há repetições desnecessárias devido à falta de

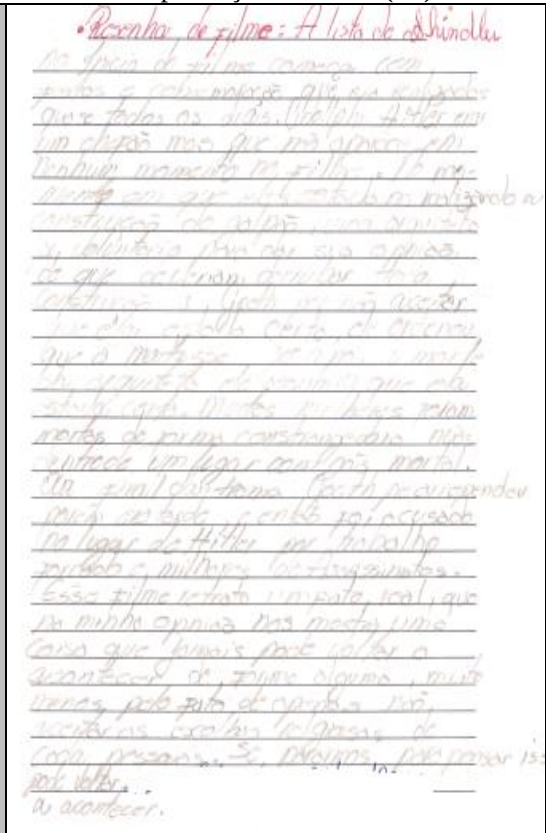
emprego adequado de recursos coesivos e referenciais para evitá-las: “No filme falava sobre o nazismo os **nazistas** matavam os **judeus** porque os **nazistas** queriam uma nação perfeita nesse filme quando os **nazistas** matavam os **judeus** eles pegavam todos os pertences dos **judeus** eles tinham muitas coisas de alto valor [...]”

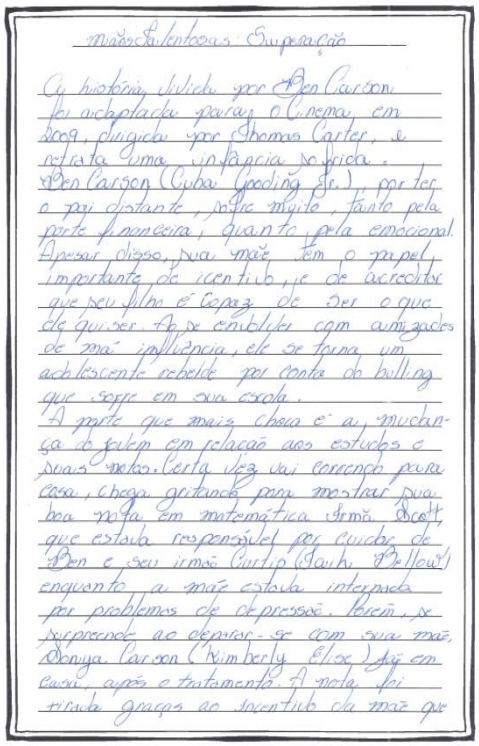
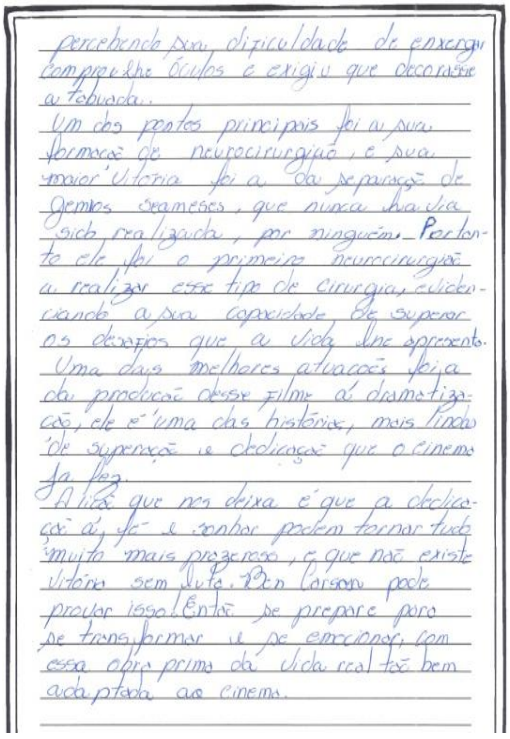
Já na PF, observa-se a adoção de estratégias para evitar as repetições no texto, através do uso das anáforas nominais e pronominais, como é possível comprovar em: “Outro problema era que **ele** [anáfora pronominal] precisava de óculos, mas logo **sua** [anáfora pronominal] mãe percebeu, então tirou dinheiro de **suas** [anáfora pronominal] economias para comprá-**los** [anáfora pronominal] para **o filho**.**”** [anáfora nominal].

Dessa maneira, é possível perceber que A6 consegue apropriar-se da maioria das estratégias estilísticas necessárias para produzir uma resenha adequada quanto aos aspectos do estilo, ainda que mantenha sua dificuldade quanto ao uso do tempo verbal adequado ao gênero.

Passemos, portanto, à análise da P8, considerada, na ocasião da análise inicial, como detentora de um alto índice de adequação aos critérios fixados para o conceito do estilo.

Quadro 25 – Análise da produção escrita 8 (P8) — PI x PF

Produção Inicial		***Resenha de filme: A lista de Shindler*** *No início do filme começa com festas e comemoração que era realizadas quase todos os dias. Adolpth Hitler era uma chefão mas que não aparece em nenhum momento no filme. No momento em que eles estavam realizando a construção de um galpão, uma arquiteta se voluntaria para dar sua opinião, de que deveriam derrubar toda construção e Goeth por não aceitar que ela estava certa, ele ordenou que a matasse, só após a morte da arquiteta ele assumiu que ela estava certa. Muitas mulheres foram mortas de forma constrangedora nuas dentro de um lugar com gás mortal.* *Ao final da trama Goeth se arrependeu porém era tarde e então foi acusado no lugar de Hitler por trabalho forçado e milhares de Assassinatos.* *Esse filme retrata um fato real, que na minha opinião nos mostra uma coisa que jamais pode voltar a acontecer de forma alguma, muito menos , pelo fato de apenas não aceitar as escolhas religiosas de cada pessoas. Se pararmos para pensar isso pode voltar a acontecer.*

<table>
<tr>
<td>Produção Final</td>
<td>


</td>
<td>
Mãos Talentosas: Superação

A história vivida por Ben Carson foi adaptada para o Cinema em 2009, dirigida por Thomas Carter, e retrata uma infância sofrida.
Ben Carson (Cuba Gooding Jr.), por ter o pai distante, sofre muito, tanto pela parte financeira, quanto pela emocional. Apesar disso, sua mãe tem o papel importante de incentivo, e de acreditar que seu filho é capaz de ser o que ele quiser. Ao se envolver com amizades de má influência, ele se torna um adolescente rebelde por conta do bulling que sofre em sua escola.
A parte que mais choca é a mudança do jovem em relação aos estudos e suas notas. Certa vez vai correndo para casa, chega gritando para mostrar sua boa nota em matemática Irmã Scott, que estava responsável por cuidar de Ben e seu irmão Curtis (Taih Bellow) enquanto a mãe estava internada por problemas de depressão. Porém, se surpreende ao deparar-se com sua mãe, Sonya Carson (Kimberly Elise) já em casas, após o tratamento. A nota foi tirada graças ao incentivo da mãe que percebendo sua dificuldade de enxergar comprou lhe óculos e exigiu que decorasse a tabuada.
Um dos pontos principais foi a sua formação de neurocirurgião, e sua maior vitória foi a separação de gemiosseameses, que nunca havia sido realizada, por ninguém. Portanto ele foi o primeiro neurocirurgião a realizar esse tipo de cirurgia, evidenciando a sua capacidade d superar os desafios que a vida lhe apresenta.
Uma das melhores atuações foi a da produção desse filme a dramatização, ele é uma das histórias, mais lindas de superação e dedicação que o cinema já fez.
A lição que nos deixa é que a dedicação a fé e sonhar podem tornar tudo muito mais prazeroso, e que não existe vitória sem luta. Ben Carson pode provar isso! Então se prepare para se transformar e se emocionar, com essa obra prima da vida real tão bem adaptada ao cinema.
</td>
</tr>
</table>

Fonte: O autor

A PI de A8, apesar de ser uma das que mais atenderam aos critérios analíticos na primeira análise, apresentava-se comprometida em relação aos seguintes aspectos: (a) a presença de sequências descritivas e explicativas, já que não havia apresentação das informações técnicas do filme no texto e (b) predomínio do tempo verbal presente do indicativo, pois apareciam apenas sete verbos nesse tempo no decorrer do texto. (começa, aparece, voluntaria, retrata, mostra, pode e pode voltar).

A leitura da PF de A8 revela aprimoramento desses aspectos e manutenção dos demais critérios anteriormente já dominados pelo estudante. Há, então, o predomínio do tempo verbal Presente do Indicativo na segunda produção e também o uso do presente histórico/narrativo nas sequências narrativas como pode ser visto em: "Certa vez **vai** correndo para casa, **chega** gritando para mostrar sua boa nota em matemática Irmã Scott, que estava responsável por cuidar de Ben e seu irmão Curtis (Taih Bellow) enquanto a mãe estava internada por problemas de depressão [...]"

Com relação à ocorrência de sequências descritivas e explicativas, a PF também passa a atender ao critério na medida em que o A8 inicia sua resenha apresentando brevemente a descrição do filme quanto a seus dados técnicos: "A história vivida por Ben Carson foi adaptada para o Cinema em 2009, dirigida por Thomas Carter, e retrata uma infância sofrida." Logo, concluímos que a PF de A8 adequou-se plenamente a todos os critérios fixados para o conceito analítico do estilo.

Quanto ao estilo, podemos afirmar que houve evolução na comparação entre as PIs e PFs, fato que demonstra a internalização dos aspectos referentes a esse conceito analítico entre os estudantes. Podemos atribuir essa evolução às leituras de diversas resenhas realizadas no decorrer das Oficinas, bem como às atividades planejadas e aplicadas aos discentes durante a Oficina 4, cuja temática focava no estilo do gênero resenha cinematográfica.

Por conseguinte, acreditamos haver sanado as lacunas indicadas após as análises das PIs: (a) necessidade de incluir sequências descritivas e explicativas tratando dos aspectos técnicos do filme; (b) predominância de verbos no presente do indicativo; e (c) maior frequência do uso de operadores lógico-argumentativos, referências anafóricas nominais e pronominais, bem como de organizadores textuais para garantir uma melhor progressão textual. A turma, portanto, produziu resenhas de filme adequadas do ponto de vista do estilo após as intervenções do PDG. Mesmo para o conceito relativo aos aspectos gramaticais — não abordado em nenhuma das Oficinas — foi possível notar melhorias promovidas ao texto graças às etapas de revisão e reescrita, o que nos leva à conclusão de que o PDG apresentou

resultado satisfatório junto aos alunos, tanto no que se refere aos aspectos discursivos do gênero, quanto a seus aspectos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa partindo do fato de que o contexto atual do ensino público no Brasil é repleto de desafios aos profissionais que nele atuam, principalmente no que tange à competência leitora e escritora dos alunos. Quando tratamos da educação no campo, esses desafios se multiplicam, dado o descaso histórico que os governantes têm demonstrado para com a dignidade desses povos, o que gerou, ao longo do tempo, estigma e marginalização de tal população, bem como contribuiu para a existência de um sentimento de baixa autoestima e autodepreciação em várias comunidades rurais pelo país.

Nossa pesquisa foi motivada, principalmente, pela observação desse sentimento em alguns alunos da comunidade onde atuamos. Em nossos contatos durante as aulas, não era raro ouvir estudantes dizendo que não tinham interesse em estudar, que preferiam o trabalho na roça aos estudos e que, para exercer tal atividade, não seria necessário muita formação, ou, ainda, que não acreditavam na importância de estudar porque sabiam que cursar o nível superior seria muito improvável, devido às limitações financeiras e geográficas (distância dos grandes centros universitários). Em uma dessas conversas, constatamos, inclusive, que alguns discentes acreditavam que todo curso superior precisava ser pago, ou seja, não sabiam da existência de universidades estaduais e federais, nas quais não é necessário pagar mensalidades.

Em outras ocasiões, era possível perceber, por meio de algumas declarações, que aqueles jovens demonstravam se ver como inferiores aos moradores da cidade. Ouvir tais comentários sempre foi muito incômodo para nós, tanto que, por diversas vezes, tentamos atuar de forma a desconstruir essas ideias por meio do diálogo com as turmas. Contudo, isso apenas, não se mostrou suficiente para causar uma mudança significativa na atitude dos estudantes em relação aos estudos e a seu próprio futuro.

Tendo em vista o que foi exposto, não é surpreendente que os alunos não dominassem a linguagem formal na modalidade escrita e, tampouco, na oralidade. Assim, nos propusemos a trabalhar o ensino do gênero resenha de filme, que já constava no currículo oficial do Estado de São Paulo como conteúdo programado para a série, aliado à discussão sobre a temática da Superação. Para tal, elegemos o PDG (GUIMARÃES; KERSH, 2012, 2014) como metodologia de ensino, exatamente pelo fato de que esse aporte teórico nos ofereceria a possibilidade abordar uma temática para permear as atividades do projeto.

Adotamos a concepção de linguagem como interação (BAKHTIN, 1997, VOLÓCHINOV, 2017 PERFEITO, 2010), que reconhece o falante não como dono de seu

dizer, mas como alguém que tem esse dizer influenciado por fatores externos, como o contexto de produção, seu interlocutor e seu projeto de dizer. Quanto à escrita, adotamos a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; GERALDI, 1997; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI, 2010; PERFEITO, 2010), preconizando que a atividade de escrita deve ser processual, reflexiva, conduzida a partir dos gêneros do discurso, possuir atividades prévias de preparação e garantir a interação entre aluno, leitor e professor como mediador do processo de ensino de aprendizagem.

Partimos do seguinte objetivo geral: discutir e examinar o desenvolvimento dos alunos de uma turma de nono ano de uma escola rural como leitores e produtores do gênero resenha de filme, após a implementação de um PDG a respeito da temática Superação. Em relação a este propósito, podemos afirmar que foi cumprido. Toda a organização e, principalmente, as análises deste trabalho deixam isso evidente. Como indicam Guimarães e Kersh (2012), partimos de uma PI, realizamos sua análise e propusemos atividades para sanar as maiores lacunas por ela apontadas. Em nosso caso específico, as PIs se mostraram comprometidas, tanto no contexto de produção, como no conteúdo temático, estrutura composicional, e estilo. Além disso, as oficinas propostas estiveram perpassadas pela temática da Superação e contribuíram para a realização da PF, com o desenvolvimento de habilidades de reconhecimento das características do contexto de produção do gênero, do conteúdo temático, de sua estrutura composicional e de seu estilo.

No que concerne aos objetivos específicos, o primeiro deles foi: (a) diagnosticar a existência de dificuldades significativas quanto ao gênero resenha de filme na produção escrita dos alunos. Em relação a esse propósito, as principais dificuldades identificadas foram:

(a) com relação ao contexto de produção: não escrever tendo em conta um interlocutor em processo de formação de opinião sobre a obra; não manifestar intenção persuasiva sobre o leitor;

(b) quanto ao conteúdo temático: seleção de fatos do enredo sem critério definido, apenas conforme o fluxo de memória do aluno-produtor do texto; comentários apreciativos sobre o filme baseados apenas na subjetividade do discente;

(c) no que tange à estrutura composicional: ausência de informações técnicas sobre o filme, fotos e legendas; separação entre sumarização do enredo e julgamento e valor do aluno-produtor da resenha;

(d) concernente ao estilo: não-predominância do Presente do Indicativo nos textos; defasagem no uso dos operadores lógico-argumentativos e ausência de sequências argumentativas ou descritivas abordando aspectos técnicos da obra fílmica resenhada.

Outro de nossos objetivos específicos tratava-se de: (b) discutir as principais atividades do PDG que contribuem para os alunos compreenderem as características do gênero discursivo resenha de filme. Contemplamos esse objetivo quando elaboramos as atividades que constituíram nossa proposta de intervenção em sala de aula, o PDG (GUIMARÃES; KERSH, 2012, 2014). Percebemos que as atividades propostas despertaram maior interesse dos discentes, principalmente por serem diferentes daquelas que estavam acostumados a realizar no *Caderno do aluno* (SEE-SP, 2014). O material do governo estadual propunha atividades cuja característica principal era não fornecer explicações prontas aos discentes, mas conduzi-los à construção de suas próprias definições por meio de atividades que explorassem sua capacidade de observar, selecionar, comparar, etc. Todavia, apesar de, metodologicamente, esse ser um bom caminho, o material acabava não fechando as questões teóricas inerentes ao conhecimento do gênero. A isso, se juntava um tratamento dos gêneros discursivos com foco maior em sua estrutura composicional e estilo, sem muito espaço para reflexão sobre aspectos extralinguísticos.

Entendemos que essa abordagem, embora muito proveitosa em certos contextos, é pouco eficaz quando utilizada com alunos que possuem grau elevado de dificuldade na leitura e produção textual como os nossos, já que, nesse caso, sua capacidade de leitura e inferência para construir o conhecimento se compromete. Assim, nas atividades por nós planejadas, igualmente, buscamos evitar as definições prontas, porém, cuidamos para que o caminho rumo à construção de tais definições fosse o mais detalhado possível, a fim de que todos os estudantes pudessem acompanhá-lo sem maiores dificuldades. Alguns exemplos de atividades que contribuíram para um processo mais paulatino de construção do conhecimento foram: (a) a atividade para identificação do gênero resenha de filme entre três textos diferentes (Oficina 2); (b) a atividade que envolvia grifar ou nomear as partes da resenha a fim de compreender os elementos constituintes de sua estrutura composicional (Oficina 3); (c) a atividade de extração de trechos de resumo do filme e trechos de opinião sobre a obra (Oficina 3); (d) as atividades para identificação de modalizadores apreciativos (Oficina 4); (e) as atividades referentes à identificação dos tempos verbais com maior predominância nas resenhas (Oficina 4), assim como (f) as atividades de identificação da função dos operadores lógico-argumentativos nas resenhas de filme, bem com outras em que se fazia necessário reconstruir excertos de textos utilizando conjunções de sentido equivalente a fim de que os alunos percebem seu valor semântico na construção de sentido do texto (Oficina 4).

Dessa forma, atribuímos o maior interesse dos discentes nas aulas em que aplicamos o PDG , primeiramente, ao fato de se tratar de uma abordagem metodológica diferente da rotina

da turma e que tornava mais claro o caminho para a construção do conhecimento acerca do gênero trabalhado.

Nosso terceiro objetivo foi: (c) discutir os resultados da produção escrita final do PDG (PF) em comparação com a produção escrita de diagnóstico (PI). Atendemos a esse objetivo quando analisamos comparativamente as PIs e PFs dos alunos participantes do projeto. Essas análises revelaram que, após o PDG, os discentes produziram textos que atenderam melhor às características do gênero resenha de filme. Os principais aspectos melhorados foram:

(a) com relação ao contexto de produção: a totalidades dos estudantes produziu PFs nas quais demonstravam considerar um leitor externo e interessado em formar sua opinião sobre a obra; os textos também demonstraram intenção dos alunos-produtores em influenciar seus interlocutores no processo de formação de opinião;

(b) quanto ao conteúdo temático: todos os discentes selecionaram melhor os fatos do enredo, demonstrando um critério definido para essa seleção (geralmente, mencionaram as partes que julgaram mais interessantes); os comentários apreciativos sobre o filme passaram a ser baseados não apenas em aspectos subjetivos, mas também em fatores como atuação, trilha sonora, escolhas do diretor, etc.;

(c) no que tange à estrutura composicional: a presença de aspectos técnicos do filme, bem como fotos e legendas saltou de 0 (zero) ocorrência na PI para 11 (onze) na PF, o que representa a totalidade das produções; a sumarização do enredo e o julgamento de valor do aluno-autor apareceram de forma mais imbricada uma à outra nas PFs, além disso, todas as PFs apresentaram título;

(d) concernente ao estilo: apenas uma PF deixou de ter predominância de verbos no Presente do Indicativo; houve uso mais consciente e diversificado dos operadores lógico-argumentativos e nenhuma produção deixou de apresentar sequências argumentativas ou descritivas abordando aspectos técnicos da obra fílmica resenhada. Assim, afirmamos que as principais lacunas indicadas nas PIs foram sanadas após a intervenção em sala de aula.

Ainda que não seja um de nossos objetivos, consideramos oportuno refletir acerca dos efeitos da temática Superação sobre os alunos depois do desenvolvimento do PDG, tendo em vista nossa hipótese inicial de que ensinar a produzir um gênero discursivo, em nosso caso, a resenha de filme, utilizando como instrumento o PDG, pode fazer com que os discentes compreendam as características desse gênero e realizem produções escritas que contemplem tais características, ao mesmo tempo em que reflitam sobre uma temática com vistas à mudança de atitude, promovendo uma formação que seja, concomitantemente, acadêmica e para a cidadania.

Concluímos que nossa mensagem chegou até a turma, pois, em conversas com alguns participantes, ouvimos comentários como os de A5:

> PP: (...) você achou bom ou ruim...avaliando tudo o que a gente fez?
> A: achei bom
> PP: e...o que que fez você achar o projeto bom...no que que ele te ajudou?
> A: ah:::...tip...
> PP: não te ajudou em nada?
> A: ajudou pô...ah:::...ajudou...tipo...que...quem qué alguma coisa da vida tem que... tipo...corrê atrás, né? ...tem que se superá ...nunca desisti por...qual...tipo tem uma barreira... tem uma barreira na vida...nunca desistí...corrê atrás (Transcrição de conversa entre o professor-pesquisador e A5)

As palavras de A5, portanto, dão-nos indícios de que nossa hipótese de pesquisa se confirma, pois, em sua fala, percebemos que o discente refletiu sobre seu modo de encarar os desafios diários e pretende adotar outra atitude diante deles.

Sabemos, porém, que, em educação, os resultados do trabalho desenvolvido por professores e outros profissionais não são vistos imediatamente. Por isso, ao longo do ano seguinte ao da aplicação das atividades do PDG, ficamos atentos a evidências de mudança de atitude dos alunos da turma, então cursando a 1ª série do ensino médio, em relação aos estudos. Apesar de constatarmos que o problema das conversas e da falta de concentração durante as aulas permaneceu, houve três alunos, dos dozes que compunham a turma, que realizaram inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na condição de "treineiros". Isso é um sinalizador positivo, pois demonstra que tais estudantes têm interesse em prosseguir seus estudos após o ensino médio.

Em todo o tipo de investigação, no entanto, há pontos que podem ser melhorados. No nosso caso, podemos citar a revisão como um dos aspectos que gostaríamos de ter trabalhado com mais calma. Poderíamos, por exemplo, ter oportunizado aos alunos avaliar suas próprias produções antes que o professor o fizesse, ou ainda ter trabalhado a revisão em pares de forma que os aprendizes pudessem revisar os textos uns dos outros, em ambos os casos, tendo como parâmetro a lista de constatações (que esteve fixada na parede durante o ato de produção e revisão textual). Infelizmente, devido à conclusão das PFs ter ocorrido muito próximo à data do evento no qual os textos seriam divulgados, tivemos que optar por uma revisão feita apenas pelo professor, que, para isso, seguiu a lista de constatações criada a partir das Oficinas. Sendo assim, as formas de correção mais utilizadas foram as indicativas e as resolutivas. (RUIZ, 2013) para poder atender às imposições temporais.

Ao analisar as atividades criadas nas Oficinas, vemos que também poderíamos ter explorado mais o uso de atividades lúdicas para garantir um maior envolvimento dos alunos

em sua realização, o que salientamos, não foi feito, devido ao receio do professor-pesquisador de que tais atividades fossem demandar um tempo muito grande das aulas, nos impossibilitando cumprir o prazo para a conclusão do projeto, visto que tudo precisava ser feito durante o ano letivo de 2017, considerando a possibilidade de que não fossemos trabalhar com a turma no ano letivo seguinte, o que de fato aconteceu.

Outro aspecto que consideramos como limitação de nossa pesquisa foi o uso das novas tecnologias. Embora tenhamos desenvolvido um *app* de celular, como forma de contribuição e compromisso ético de nosso trabalho, esse desenvolvimento se deu apenas após o termino da implementação das atividades em sala de aula. A dificuldade de acesso devido à baixa velocidade da conexão com a internet na sala de informática de nossa escola, também nos levou a optar por trabalhar, prioritariamente, com atividades fora do ambiente digital. Consideramos, contudo, que aliar as novas tecnologias ao ensino do gênero resenha de filme, poderia tornar as aulas ainda mais motivadoras e participativas. Além disso, entendemos que a contribuição do *app* se estende para além do nosso contexto de pesquisa.

Em se tratando da devolução dos dados à comunidade na qual a pesquisa realizou-se, sabemos de sua importância, destacada por Paiva (2005), e, por isso, pretendemos solicitar à direção da escola, no ano letivo de 2019, que nos forneça tempo durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) para socializarmos nossos resultados com a equipe de professores da unidade escolar, bem como para divulgação aos colegas do *app* de celular desenvolvido como compromisso ético de nosso trabalho, a fim de que a iniciativa possa espalhar-se por outras unidades escolares. Quanto à devolutiva dos dados aos alunos participantes, pretendemos agendar uma data para que isso possa ser feito com a turma em horário normal de aulas. Já com os pais, pretendemos apresentar os principais resultados da pesquisa durante a reunião bimestral de pais e professores. Consideramos, também, ofertar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, um curso sobre metodologias de trabalho com gêneros discursivos em Língua Portuguesa aos professores interessados, residentes na cidade onde o projeto se desenvolveu.

Por fim, nota-se que os resultados evidenciados por meio da análise de nossa pesquisa, mostram-se promissores. Apesar disso, algumas possibilidades ficam em aberto para futuras investigações sobre a importância da revisão e reescrita dentro do PDG, bem como sobre maneiras eficientes de incluir um tratamento adequado às dificuldades especificamente gramaticais, como ortografia, pontuação, paragrafação, etc. apresentadas nos textos produzidos pelos discentes no âmbito de um PDG; outras pesquisas também podem ser

levadas a cabo em outras regiões que apresentem público desmotivado para os estudos, a fim de verificar se os resultados se assemelhariam aos nossos.

Encerramos nossa dissertação na certeza de que tomamos uma atitude em relação à realidade do grupo de alunos eleito para participar do projeto e de que essa atitude conseguiu contribuir, embora com suas limitações, para com o aprendizado e a formação pessoal dos estudantes. Salientamos, também, a necessidade da implantação de mais programas de formação continuada aos professores, como do Profletras, que incentivem o docente a aprofundar seus conhecimentos teóricos e buscar maneiras de superar as dificuldades impostas pelo sistema de educação pública brasileiro.

Por fim, voltamos à epigrafe inicial desta pesquisa, na qual um de nossos alunos dizia não querer aprender e colocava, gravemente, o suicídio como a saída para sua não inserção social e econômica na sociedade. Ao final de todo este trajeto, este aluno pouco se modificou em suas crenças, entretanto este pouco, dentro de um contexto inicial de total apatia diante da educação, foi minimamente ressignificado para ele. Para nós, resta sempre a esperança que outros educadores, que novas pesquisas continuem mudando a perspectiva dos alunos do campo, fazendo-os acreditar, enfim, que o estudo ainda é um dos melhores caminhos para a conquista da liberdade, seja ela de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA,R.; RODRIGUES, R.H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis) curso.* Tubarão, SC, v.14,n.1,p.177-194, jan/abr.2004.

ALMEIDA, A.P. A leitura em um PDG do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.73-93.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar.* 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantida Galvão G. Pereira. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes: 1997, p.277- 326.

BARROS, E. M. D. *A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento.*2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem).Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

BARROS, L.A; LIHTNOV,D.D.Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil.*Geographia Meridionalis,* Pelotas (RS),v.2, n.1,p.20-37, Jan-Jun/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/8026> Acesso em 09 jan. 2018.

BICALHO, D.C. Tempos interessantes ...tempos desafiadores...In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.7-15.

BRAIT, B. MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin:*conceitos –chave. São Paulo: Contexto, p.61-78, 2006.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In:BRAIT, B *et all.*O texto e seus conceitos. Organização de Ronaldo de Oliveira Batista. 1. Ed. São Paulo: ParábilaEditoril, 2016, p.13-30.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs).* Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC. *Educação no campo: diferenças mudando paradigmas.* Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> Aceso em 09 jan. 2018.

_____.*Base Nacional Comum Curricular.* Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-

content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em 30 jun.2018.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em 30 jan. 2018.

_____. *Lei 9613/1946*, de 20 de agosto de 1946. Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 30 jan. 2018.

_____.*Lei nº 4024/1961*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 30 jan. 2018.

_____.*Lei nº 7044/1982*, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 jan. 2018.

_____.*Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm : Acesso em: 30 jan. 2018.

_____.*Lei nº5692/1971*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 30 jan. 2018.

_____. Ministéio da Educação.Grupo permanente de trabalho de educação no campo. *Referências para uma política nacional de educação no campo:*Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

_____. *Resolução nº 2, CNE/CEB*, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 08 jan.2018.

BREITENBACH, F.V. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico,* Maringá (PR),v.11,n.121,p.116-123, jun.2011.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CASSIARI, E.R. *Uma reflexão a respeito de potencialidades e fragilidades na implantação do material da proposta curricular do Estado de São Paulo 2008*. 2011. 10f. Produto de

dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHISTÉ, P.S.Pesquisa-Ação em mestrados profssionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Ciência e Educação.* Bauru (SP), v.22, n.3, p.789-808, 2016.

COSTA-HUBES, T.C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de língua portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R.*Gêneros de texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade.*São Paulo: Pontes, 2014. P.11-34.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.;SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO,R,; CORDEIRO, G.S. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

ENGEL, G.I. Pesquisa-ação. *Revista Educar*,Curitiba, UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000.

EUZÉBIO, M.D. Letramento em foco: os usos da escrita em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). In:*Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.725-746, 2012. ISSN 1984-6398. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop1112.pdf> Acesso em 19 ago. 2018.

FERREIRA, A, B, H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem.* 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

GARDNIER, R.; TOSI, J.. Cronologia da crítica cinematográfica no Brasil. *Contracampo,* n. 24, dez. 2000. Disponível em:<www.contracampo.com.br/24/cronologia.htm>. Acesso em: 08 ago. 2006.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, J,R. A mediação do professor na revisão e na reescrita de textos de alunos no Ensino Médio.*Revista Caleidoscópio*. São Leopoldo- RS, v.11, n.1, p.29-43, jan/abr, 2013.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos.* 4 ed. Vol.1. São Paulo: Cortez,1997, p.17-24.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, Mar/Abr, 1995.

GUIMARÃES, A.M. M.; KERSH, D.F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: _____ (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.* 1.ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012, p. 21-44.

_____.; _____. Explorando os projetos didáticos de gênero como caminho metodológico. In: _____ (Orgs.) *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.17-37.

HAMILTON,M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, R.R.F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (org.) *Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning.* Routledge: Open University Press, 2002, p. 176- 187.

HILA, C.V.D. As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In: *Anais...*4º Siget- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Tubarão, 2005, p.837-857.

_____.Gêneros discursivos na formação inicial docente. *Anais...*II CONALI- Congresso Internacional de Linguagem e Interação. Maringá: Departamento de Letras. Editora, 2008.

KERSH, D.F. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. . In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.51-71.

KLEIMAN, A.B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função. In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, L.Q; LIMA, P.S. Ferramentas didáticas na re (escrita) de resenha de filme na sala de aula. In: *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.* Campinas, SP, Pontes Editores, 2016, p.199-227.

LIMA, P.S. O gênero resenha na sala de aula: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *Revista Littera Online.* Universidade Federal do Maranhão, v.6, n.10.p.1-22, 2015. Disponível na internet: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera>Acesso em: 30 jan.2018.

LISBOA, I.V.P; MARQUES,R.G. A importância das oficinas de análise linguística em um projeto didático de gênero: uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem. In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.137-156.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso. Gêneros textuais e ensino-aprendizagem*, v.6, n.3. Tubarão: Unisul,p.547-573, set/dez,2006.

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

MARQUES, R.G. Projeto didático de gênero "Adolescência, uma fase de risos e riscos" e seus efeitos fora dos muros da escola. In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.157-176.

MENDES, J.A.C.*Escrita dentro e fora da escola:* experiências de crianças em uma comunidade rural. 2015. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte – MG, 2015.

MENEGASSI, R.J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto.* 1998, 263 f. Tese (Doutorado em Letras - Área de Concentração: Filologia e Lingüística Portuguesa - Linha de Pesquisa: Ensino do Português) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 1998.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino.* Maringá: EDUEM, 2010. p. 77-103.

_____. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C.M. (Org.). *Linguística Aplicada no Brasil***:** rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p.193-231.

MONTEIRO, S. D.. *Elaboração de resumos e resenhas* . Londrina: EDUEL, 1998.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração,* São Paulo, v.1, n.3, 2º sem/1996.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.* Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R; RITTER, L. C. B.(Org.). *Concepções de linguagem e ensino.* Maringá: EDUEM, 2010. p.11-38.

PETRONILO, A.P.S. *Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita.* 2007.54f. .Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino à Distância, Brasília, 2007.

PIRES, V.O.D. De professor para professores: pensando adequações e adaptações curriculares a partir da proposta do projeto didático de gênero. . In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.95-111.

RABELLO, K. R. *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula.* Projeto de qualificação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014.

RAUPP, L.R. O papel da reescrita no projeto didático de gêneros- uma mudança de perspectiva. In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.123-136.

RODRIGUES, F.L.F.*O gênero discursivo resenha:* uma proposta de intervenção em sala de aula. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R.*Gêneros de texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade.*São Paulo: Pontes, 2014. P.35-54.

ROJO, R.H.R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *Perspectiva,* Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433> Acesso em 17 ago.2018.

_____; MOURA, E. (orgs). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, 1999, p.145-160. Disponível em: http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/294/260 Acessado em 30 de jul. de 2018.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola.* São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, A.P. *O ensino-aprendizado do ato de argumentar na resenha crítica de filme.*, 2015, 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

SANTOS, J.B.; MIGUEL, T.B.Educação no campo: um novo paradigma. *Revista Eventos Pedagógicos* ,Sinop (MT), v.3, n.2, p. 386 - 398, Maio - Jul. 2012.

SEE/SP. Secretaria Estadual de Educação. *Caderno do aluno.* Língua Portuguesa. São Paulo: IMESP, 2014.

SEE/SP. Secretaria Estadual de Educação. *Caderno do professor***.** Língua Portuguesa. São Paulo: IMESP, 2014.

SERCUNDES, M. M. I.Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos***.** .4. ed. Vol.1. São Paulo: Cortez,1997, p.75-97.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.*). Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-43.

SOUZA, M.J.F.*Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no norte de minas gerais.* 2009. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte – MG, 2009.

SOUZA, S.T.. *Dificuldades Encontradas na Produção de Textos em Sala de Aula.* 2012. 28 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

STREET, B.V *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: *Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade*, Out, 2003. Comunicação oral.

THIOLLENT,M.J.M; COLETTE,M.M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientarium.Human and social sciences*, Maringá (PR), v.36, n.2, p.207-216, jul/dez, 2014.Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34> Acesso em 12 jan.2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLÓCHINOV, V. A interação discursiva. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 201-225.

ZANATTA, J.A.; COSTA, M.L.., Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. In*: Estudos e Pesquisa em Psicologia.* v. 12, n.2. Rio de Janeiro, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE À DIRETORA DA ESCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Euclides da Cunha Paulista, 31 de julho de 2017

Prezado (a) diretor(a),

Eu, Vinicius da Silva Zacarias, professor desta escola, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo discutir o processo de elaboração e de implementação de atividades de revisão e reescrita para uma sequência didática sobre o gênero textual resenha de filme. Esta pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação *strictu sensu PROFLETRAS*, unidade UEM- Maringá, do qual sou aluno, e é orientada pela Prof. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para tanto, farei um trabalho de intervenção no qual a participação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental desta instituição é muito importante, e ela se daria por meio do fornecimento ao professor pesquisador de textos por eles escritos para que sejam analisados, assim como pela resolução de algumas atividades de revisão dos textos, culminando com a reescrita dos mesmos.

Gostaríamos de esclarecer que a participação da instituição é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à escola. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos alunos, assim como o nome da escola. Também é importante esclarecer que as atividades não expõem os alunos a nenhum tipo de risco e serão realizadas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa e que os pais/responsáveis, assim como os próprios alunos, já consentiram em participar das atividades.

Os benefícios esperados pela realização desta pesquisa são: a melhoria da prática de revisão textual e reescrita, o que pretendemos que aconteça a partir da socialização dos resultados com outros professores desta instituição, em reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), como também de outras instituições e a consequente melhoria da aprendizagem dos alunos, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas demais do currículo.

Os resultados desta pesquisa também poderão ser usados, futuramente, para a escrita de artigos científicos, divulgação em forma de apresentações em eventos científicos da área da Linguística Aplicada, contribuindo, assim, para os estudos relacionados à revisão e reescrita já desenvolvidos até então.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu_____(nome por extenso do diretor da escola) declaro que fui devidamente esclarecido e autorizo o desenvolvimento da pesquisa coordenada pelo Prof. Vinicius da Silva Zacarias, orientado pela Prof. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila nesta instituição de ensino.

_____ Data:_____/_____/_____
Assinatura e carimbo do diretor da escola

Eu, _____ (nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____/_____/_____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme os contatos abaixo:

Nome: Vinicius da Silva Zacarias
E-mail: zaca_teacher@hotmail.com
Telefone: (18) 9969-70033

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS PAIS DOS ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Euclides da Cunha Paulista, 31 de julho de 2017.

Prezado pai ou responsável,

Eu, Vinicius da Silva Zacarias, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo discutir o processo de elaboração e de implementação de atividades de revisão e reescrita para uma sequência didática sobre o gênero textual resenha de filme. Esta pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação *strictu sensu PROFLETRAS*, unidade UEM- Maringá, e é orientada pela Prof. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para tanto, farei um trabalho de intervenção no qual a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria por meio do fornecimento ao professor pesquisador de textos por ele(a) escritos para que sejam analisados, assim como pela resolução de algumas atividades de revisão dos textos, culminando com a reescrita dos mesmos.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a), através do uso de pseudônimos. Também é importante esclarecer que as atividades não expõem seu filho(a) nenhum tipo de risco e serão realizadas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa.

Os benefícios esperados pela realização desta pesquisa são: a melhoria da prática de revisão textual e reescrita, o que pretendemos que aconteça a partir da socialização dos resultados da pesquisa com outros professores desta instituição em reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), como também de outras instituições e a consequente melhoria da aprendizagem de seu filho, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas demais do currículo.

Os resultados desta pesquisa também poderão ser usados, futuramente, para a escrita de artigos científicos, divulgação em forma de apresentações em eventos científicos da área da Linguística Aplicada, contribuindo, assim, para os estudos relacionados à revisão e reescrita já desenvolvidos até então.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu_____(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Vinicius da Silva Zacarias.

_____ Data:_____/_____/_____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,_____(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: :_____/_____/_____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, _____ (nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____/_____/_____
Assinatura do pesquisador

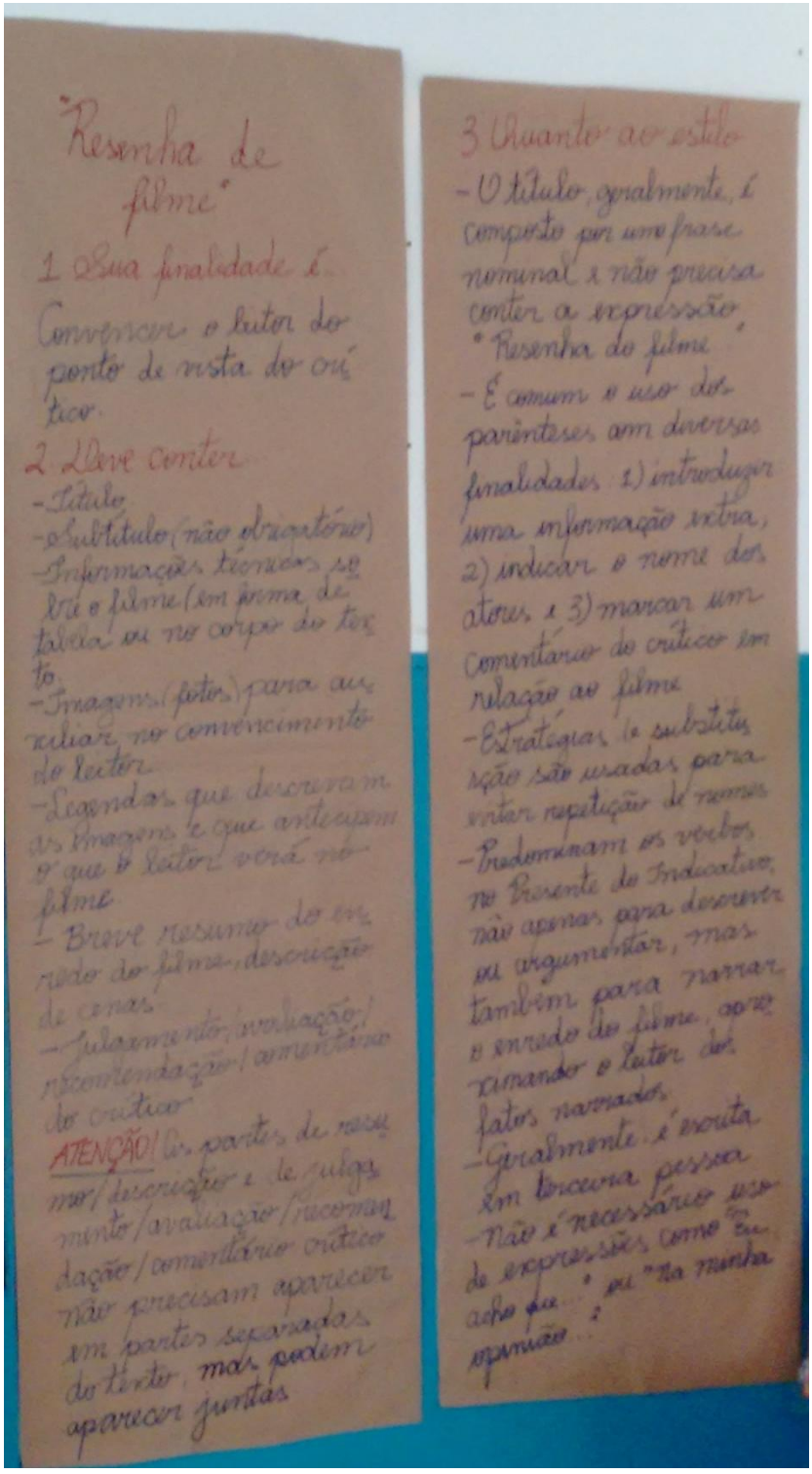
Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme os contatos abaixo:

Nome: Vinicius da Silva Zacarias
E-mail: zaca_teacher@hotmail.com
Telefone: (18) 9969-70033

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C — CARTAZ COM LISTA DE CONSTATAÇÕES SOBRE O GÊNERO RESENHA DE FILME

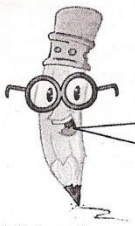


ANEXOS

ANEXO A — ATIVIDADES DAS OFICINAS RESOLVIDAS PELOS ALUNOS

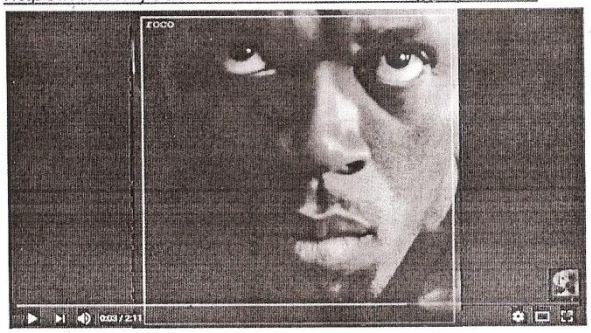
OFICINA 1

SUPERANDO DESAFIOS...



O nosso projeto está iniciando...nosso objetivo será chegar à produção de uma resenha de animação, mas para isso, nesta oficina, vamos trazer em discussão o nosso tema.
Vamos assistir a dois vídeos, para depois responder as perguntas abaixo:

Vídeo 1
A história e superação de Usain Bolt. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Gqg0fykT0Rc



Vídeo 2
Lavrador larga a roça para estudar e se torna médico após 19 anos em MG.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4DQcVg8ad6I



PARE PARA PENSAR...

1. **Quem são os personagens que fazem parte dos dois vídeos?**

Bolt, José Reinaldo Lopes

2. O que há de comum entre os vídeos?

Superação, Persistência

3. Qual a finalidade do primeiro vídeo?

a) informar sobre acontecimentos recentes.
b) divulgar uma campanha em prol dos mais necessitados.
c) o narrador contar sua própria história de vida.
d) fazer propaganda de uma marca ou produto.

4. Qual a finalidade do segundo vídeo?

a) fornecer explicações sobre a carreira de medicina.
b) relatar a história real de superação de uma pessoa.
c) relatar uma história fictícia de superação.
d) entreter o público.

5. Como denominamos o primeiro e o segundo vídeo, respectivamente?

a) autobiografia televisiva e reportagem televisiva
b) reportagem televisiva e notícia
c) notícia e telenovela
d) *game show* e autobiografia televisiva

6. O que significa a palavra superação?

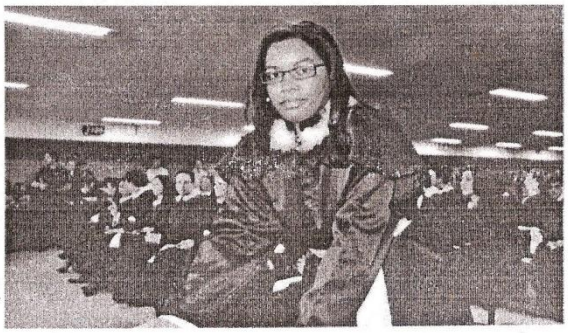
a) confiança em coisa boa.
b) aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil.
c) vantagem, superioridade.
d) ação de vencer, alcançar, conseguir.

7. Leia atentamente o texto abaixo:

Ex-faxineira que virou juíza lança livro sobre sua história: 'É possível concretizar os sonhos'

Adriana Queiroz, de 38 anos, diz que enfrentou vários desafios até chegar à magistratura, entre eles a falta de dinheiro. Com cinco pós-graduações e cursando letras, ela afirma que 'estudo é fundamental'.
Por Sílvio Túlio, G1 GO

A juíza de direito Adriana Maria Queiroz, de 38 anos, lança, no sábado (29), o livro "Dez passos para alcançar seus sonhos - A história real da ex-faxineira que se tornou juíza de direito", em Goiânia. Na obra, ela conta sua trajetória desde o seu primeiro trabalho, como faxineira, até chegar à magistratura, na qual atua desde 2011, em Quirinópolis, na região sul de Goiás.



Em entrevista ao **G1**, a magistrada relata uma infância pobre, passando por desafios que colocaram à prova seus sonhos e por pessoas que a ajudaram até a aprovação no

concurso público para juíza. Adriana quer, com o livro, incentivar as outras pessoas a seguirem em busca dos seus sonhos.

"Quando tomei posse, em 2011, muitas pessoas me procuraram pedindo dicas sobre como conseguir o que se almeja. Ali surgiu a vontade de escrever um livro mostrando que não é fácil, mas é possível. Quando me tranquilizei na carreira, comecei a escrever para levar essa mensagem e incentivar as pessoas mostrando que é possível concretizar os sonhos desde que haja empenho", disse.

Adriana é titular da 1ª Vara Cível e da Vara de Infância e da Juventude de Qurinópolis, cidade goiana que entrou na vida dela por acaso. Os pais deixaram a zona rural de Guanambi, no sertão da Bahia, e se mudaram com os seis filhos para Tupã, no interior de São Paulo em busca de melhores condições de vida.

Caçula da família, Adriana percebeu cedo a importância dos estudos. Durante o ensino médio - todo cursado em colégio público - ela começou a alimentar o sonho de fazer direito. Com 18 anos, ela passou no vestibular em uma universidade particular, mas, para tentar pagar os estudos, começou a trabalhar como faxineira.

Entre o esfregão e os estudos

Adriana começou a procurar trabalho e conseguiu uma vaga de faxineira na Santa Casa de Tupã. Porém, o que recebia no emprego era insuficiente para manter os estudos e os pais não tinham condições de ajudar. Com esse desafio, ela pediu uma bolsa ao diretor do curso.

"Fui até faculdade e procurei o diretor do curso de direito. Falei dos meus sonhos e que não poderia deixar passar aquela oportunidade. Vendo o meu empenho, ele me concedeu uma bolsa de 50% nas mensalidades e ainda parcelou a matrícula, o que possibilitou eu fazer o curso", lembra.

Durante o dia, Adriana era responsável pela limpeza do chão e dos banheiros da unidade de saúde. À noite, seguia em busca de seu sonho na universidade. Após seis meses, foi promovida e passou a atuar em um cargo administrativo do hospital, que ocupou até se formar em direito.

Concurso: um novo desafio

Ao se formar, a jovem bacharel começou a lutar para chegar à função de juíza, que começou a apreciar durante a universidade. Decidida, pediu demissão do hospital, pegou o acerto e se mudou sozinha para a capital paulista.

O dinheiro, segundo ela, cobria apenas aluguel por dois meses em um pensionato. O intuito era conseguir um emprego para, além das despesas, pagar um curso preparatório para a carreira jurídica, visando um concurso público. No entanto, não conseguiu trabalho e o dinheiro que tinha começou a acabar.

Um ano depois, findado o curso preparatório, ela seguiu trabalhando no local e estudando por conta própria durante sete anos, inclusive nos finais de semana e feriados. A recompensa, depois de muitas tentativas, foi a aprovação no concurso cujo cargo ocupa até então.

Mais conhecimento

Adriana é a única dos irmãos a se formar em um curso superior. Paralelo aos estudos para os concursos, ela concluiu cinco pós-graduações na área de direito. Mas ela não parou por aí. No ano passado, ela ingressou no curso de letras.

Disponível em: http://g1.globo.com/goias/noticia/ex-faxineira-que-virou-juiza-lanca-livro-sobre-sua-historia-e-possivel-concretizar-os-sonhos.ghtml . Acesso em 07 set. 2017

PARE PARA PENSAR...

A. Você já se deparou com textos desse tipo? Onde?

Sim, em atividades dadas pelos professores.

B. Nesse texto, temos duas personagens: Mafalda e Miguelito. O que Mafalda não entende na atitude de Miguelito?

a) o fato de Miguelito ficar parado, esperando alguma coisa da vida.
b) o fato de Miguelito preferir sentar no meio fio e não em outro lugar.
c) o fato de Miguelito ter contado uma história sobre ficar esperando algo.

C. Compare a atitude de Miguelito com a dos personagens apresentados nos vídeos e na reportagem. Qual é a diferença entre elas?

Enquanto miguelito, espera as coisas chegarem até ele, os personagens vão atrás de seus objetivos.

D. Você acha a atitude de Miguelito correta? Por quê?

Não, pois não existe Vitória sem luta.

E. No último quadrinho, o que Mafalda quis dizer quando afirma que o mundo está como está por conta de pessoas como Miguelito?

Mafalda quis dizer que o mundo está assim, por conta de pessoas que não vão atrás de seus sonhos, e espera sentados

F. Qual seria a finalidade desse texto?

a) criticar a forma como o mundo está atualmente.
b) alertar para os perigos de sentar-se no meio fio.
c) mostrar a importância das atitudes para alcançar mudanças.
d) culpar Miguelito pela situação atual do mundo.



HORA DO DESAFIO!



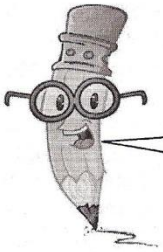
SUPERAÇÃO

Encontre oito palavras relacionadas ao tema superação!

E	S	F	O	R	Ç	O	I	U	O	J	J	X	O
G	H	O	T	U	X	K	A	P	E	Z	B	D	Q
F	É	U	S	I	I	U	U	R	A	A	U	H	D
E	E	X	F	A	T	I	T	U	D	E	K	Y	M
D	E	T	E	R	M	I	N	A	Ç	Ã	O	Y	L
V	O	N	T	A	D	E	O	U	K	D	P	L	Q
L	U	T	A	O	O	M	S	N	D	X	Z	D	R
V	W	R	D	A	X	U	C	S	W	A	V	X	J
E	I	C	L	G	V	D	E	E	C	S	A	A	D
E	A	U	K	M	V	Y	C	A	N	M	E	Y	T
K	X	T	E	Y	O	B	J	E	T	I	V	O	O
M	G	C	D	E	F	A	T	Q	I	Y	F	E	X
S	Z	R	G	S	C	V	H	V	I	L	C	U	K
C	O	R	A	G	E	M	C	L	K	R	S	I	D

OFICINA 2

RECONHECIMENTO DO GÊNERO



Primeira etapa da missão: cumprida! Para dar continuidade às nossas atividades referentes ao gênero resenha de filmes, vamos ler vários textos diferentes a fim de conseguir identificar qual deles é um exemplo de resenha e por quê.

TEXTO I



TEXTO II

O grande truque

No mundo da ilusão nem tudo é o que parece ser,porque existem truques,existem fenômenos resultantes da ciência e existe mágica.Será? Alfred Borden e Robert Angier ingressam nessa jornada e logo se tornam rivais. A esposa de Robert morre precocemente em pleno palco e ele parece consumido pela dor.Seu sofrimento contudo,não o impede de acreditar nas evidências e de culpar Alfred.

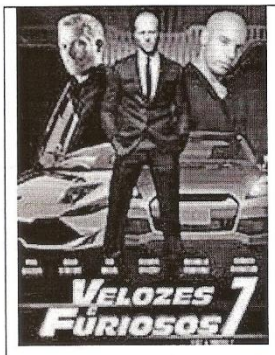
A partir daí, transforma-se numa verdadeira máquina, numa pessoa atormentada que precisa provar que é melhor e mais capaz.Seu jeito teatral até o ajuda para atrair platéias,mas ser capaz de uma mágica grandiosa é outra história...Ele se torna um obcecado e Alfred colabora,faz a sua parte,porque por inúmeras vezes atrapalha ou desmascara Robert.

Alfred tem um grande segredo, uma esposa e uma filha e Robert se ressente por isso. Um dia Alfred apresenta um número fabuloso,um homem (ele) que se teletransporta. Perante platéias assombradas ele executa sua mágica com perfeição.Se Robert tinha limites,agora consumido pela inveja e necessidade de aplausos,ele se torna um anormal e passa por cima de valores e de sentimentos,buscando apenas alcançar seu objetivo.Ele não sossega até descobrir o segredo,ou uma mágica ainda mais grandiosa,que possa trazer para ele o brilho e os aplausos do público e o reconhecimento do rival.Consegue depois de muita insistência e usando de meios obscuros,sua parcela de sucesso considerável,mas morre afogado no decorrer do truque maior que ele tanto almejou.

Dessa vez Alfred não escapa, é condenado a forca pelo assassinato. Porém, injustiças são cometidas, nem sempre a verdade é clara... Alfred já teve sua parcela de sofrimento. Sua esposa foi a única que descobriu o segredo e não suportou saber que não era completamente amada.A amante já serviu aos dois competidores mágicos e foi amada, mas não por todos.[...]

TEXTO III

Velozes e Furiosos 7



Ficha técnica

Nome: Velozes e Furiosos 7
Nome Original: Furious 7
Cor filmagem: Colorida
Origem: EUA
Ano de produção: 2015
Gênero: Ação, Aventura
Duração: 137 min
Classificação: 12 anos
Direção: James Wan
Elenco: Vin Diesel, Paul Walker, Dwayne Johnson, Kurt Russell, Jason Statham, Jordana Brewster, Michelle Rodriguez

Sob o ponto de vista comercial, a cinessérie **Velozes e Furiosos** mostra que não há razão para as sequências serem menos inventivas e inéditas que o original. Dirigido, desta vez, por James Wan (responsável pelas franquias **Sobrenatural** e **Jogos Mortais**), o sétimo filme resulta o melhor de todos, muito pela competência em concentrar o que o público do gênero quer ver: engenhosas cenas de ação, montagem ágil, diálogos com frases de efeito, mulheres sensualíssimas e muita testosterona.

Além disso, a produção é fortalecida pela homenagem ao ator Paul Walker (a quem é dedicada), um dos astros de **Velozes e Furiosos**, que morreu acidentalmente em novembro de 2013. O ator deixou o filme inacabado, mas, nas cenas em que fazia

falta, foi recriado digitalmente por Wan, um trabalho quase imperceptível nas mais de duas horas de projeção.

O sétimo filme tem início logo após as aventuras do anterior, em que a trupe liderada por Dominic Toretto (Vin Diesel) e O'Conner (Walker) destruiu metade de Londres para combater o grande vilão Owen Shaw (Luke Evans). Agora em uma vida mais pacata e doméstica, eles não esperavam que o irmão de Shaw, Deckard (Jason Statham), um mercenário de violência intensa, quisesse vingar-se em nome de sua família.

Depois de levar o oficial do FBI Hobbs (Dwayne Johnson) ao hospital, Deckard pretende eliminar o bando de velocistas. Será quando o agente secreto Mr. Nobody (Kurt Russell) entrará em cena. Ele ajudará Dominic a deter o vilão, caso este o ajude a reaver das mãos do terrorista Jakande (Djimon Hounsou) a hacker sequestrada Ramsey (Nathalie Emmanuel) que, por sua vez, desenvolveu um sofisticado programa de vigilância global.

Sem muita ordem lógica, o que seria improvável aqui, as histórias se entrelaçam com reviravoltas e alianças inusitadas ao estilo "o inimigo de meu inimigo é meu amigo". Nada disso realmente importa diante das extravagantes cenas de ação, que elevam a tensão a cada minuto. Todo o pacote envolvido com humor e drama, dosados com precisão pelo roteiro de Chris Morgan (de **O Procurado**). Como cinema exclusivamente de entretenimento, a fórmula deu certo, não apenas pelo resultado na tela, mas nas bilheterias, como ficou provado nos EUA, onde arrecadou US$ 115 milhões apenas no fim de semana de estreia. Um sucesso inegável para um filme que custou pouco mais de US$ 190 milhões, recorde da franquia, que já gerou US$ 2,4 bilhões nas seis produções anteriores.

Rodrigo Zavala

PARE PARA PENSAR...

e1.A qual campo de circulação pertencem os textos lidos?
a) jurídico.
b) publicitário.
c) literário.
d) científico.

2. Qual é o objetivo principal dos textos pertencentes a essa campo?
a) informar o leitor.
b) divulgar novos conhecimentos e descobertas.
c) dar instruções ao leitor.
d) divulgar e vender produtos ou serviços.

3. O que os três textos apresentados têm em comum?
a) todos abordam como assunto principal guerras.
b) todos foram escritos pelo mesmo autor.
c) todos abordam como assunto principal filmes.
d) todos possuem a mesma estrutura.

2. Onde podemos encontrar esses textos?

	TEXTO I	TEXTO II	TEXTO III
ONDE PODEMOS ENCONTRAR?	Cinema, internete, revistas ou jornais	Jornal, internete, revistas DVD	Jornal, internete, revistas

3. Qual é o público- alvo dos textos?

	TEXTO I	TEXTO II	TEXTO III
PÚBLICO-ALVO (A QUEM OS TEXTOS SE DIRIGEM)	Todos que tenha interece em um filme divulgado	Pra quem quer conhecer o filme a grande traque	Para quem quer saber mais do filme e para quem quer saber se o filme é [illegible]

4. Vamos pensar nas finalidades de cada texto?

	TEXTO I	TEXTO II	TEXTO III
FINALIDADE	Divulga a estréia do filme	Dar um resumo sobre o filme	Dar um resumo e um julgamento do filme

5. Como podemos denominar o texto 1?
a) resumo
b) resenha
c) notícia
d) cartaz

6.Como podemos denominar o texto 2?
a) resumo
b) resenha
c) notícia
d) cartaz

7.Como podemos denominar o texto 3?
a) resumo
b) resenha
c) notícia
d) cartaz

8. Marque um (X) nas características apresentadas por cada um dos textos lidos anteriormente.

	TEXTO I	TEXTO II	TEXTO III
Informações técnicas sobre o objeto			X
Resumo do objeto		X	X
Presença de imagens (linguagem não-verbal)	X		X
Opinião/ avaliação do autor sobre o objeto			X
Identificação/assinatura do autor			X

- **Tendo como base o quadro preenchido e as informações apresentadas abaixo, responda: O que particulariza o gênero "resenha" em relação aos demais gêneros apresentados?**

> "Inúmeros tipos de texto se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Outros além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações. Os primeiro são resumos [...] e os segundos são resenhas" (MACHADO *et al.*, 2004).

Nos outros textos só tem resumos e a resenha contem informações resumos etc.

8. Ao interagir em sociedade, em diversos contextos, ocupamos diversas posições sociais. Em sala de aula, por exemplo, um professor ocupa a posição social de alguém que tem domínio da área de conhecimento que pretende ensinar, tendo autoridade para dar explicações e orientações sobre sua disciplina, enquanto os alunos ocupam a posição social de pessoas que precisam adquirir determinados conhecimentos para futura utilização na execução de seu projeto de vida. Após refletir um pouco, descreva qual é a posição social ocupada por um juiz e uma testemunha em uma audiência jurídica.

Ele tem poder de defender os casos das pessoas e a condição da pessoa é de quem contribuem para o juiz.

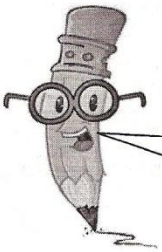
9. Preencha o quadro abaixo tendo como base o texto que você considerou como uma resenha de filme.

Quem é o autor do texto? Que posição social ele ocupa?	Rodrigo Zavala, é dem tem conhecimento do mundo cinematografico

Qual é a imagem de interlocutor/leitor que o autor tem ao escrever?	De quem tem interesse de ver o filme e ver se ele é bom.
Qual é a finalidade de uma resenha de filme em relação a seu leitor?	Convencer o leitor do seu julgamento

OFICINA 3

ENTENDENDO A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DE UMA RESENHA



Dando continuidade à nossa missão, vamos realizar mais uma de suas etapas: o estudo da estrutura composicional de resenhas. Portanto, apertem os cintos, leiam todos os textos com atenção e mãos à obra para resolver as atividades constantes em mais esta oficina!

Cinema – Resenhas

Excalibur - Clássicos

Carlos Eduardo Corrales

Título original: Excalibur
País de origem: EUA
Ano: 1981



Nigel Terry (Arthur) e Cherie Lunghi (Guinevere) em cena do filme Excalibur.

Baseado no clássico *Le Morte D'Arthur* de Sir Thomas Mallory, *Excalibur* conta uma das histórias mais conhecidas e influentes da literatura mundial. Realizado no longínquo ano de 1981, tive oportunidade de assistí-lo pela primeira vez há alguns poucos anos. *Excalibur* foi, aliás, o primeiro filme que rodou no meu aparelho de DVD. E não podia ter estreado melhor.

Excalibur pode ser dividido em três partes: 1) a introdução, que mostra Uther Pendragon e sua sede por poder; 2) a ascensão do Rei Arthur e a criação da Távola Redonda; 3) a queda da Távola Redonda. E minhas opiniões sobre elas são bem claras: as duas primeiras partes são fenomenais, enquanto na terceira, o filme se perde feio. Mas vamos por partes.

Como você já deve saber, *Excalibur* é o nome da espada dos reis. Incumbida de um grande poder (My precious...), foi cravada em uma pedra por Uther Pendragon (Gabriel Byrne) e a lenda dizia que apenas aquele cujo destino fosse se tornar o rei poderia retirá-la dali. Periodicamente, a galerinha se reunia em torneios cujo cavaleiro vencedor ganharia o direito de tentar arrancar a arma da formação rochosa. Mas o que ninguém esperava acontece: um reles escudeiro, de nome Arthur (Nigel Terry), cujas maiores pretensões eram servir a seu irmão, retira "sem querer" a espada de seu repouso. Essa é uma das primeiras cenas do filme, logo após a introdução, onde Uther coloca a espada na pedra e é também uma das mais legais.

Obviamente os orgulhosos cavaleiros não aceitariam a afronta de serem governados por um escudeiro e se dividem entre aqueles que apóiam o pobre Arthur e

aqueles que não o aceitam. Obviamente, Arthur acaba vencendo os teimosos e se torna o rei da profecia, destinado a unificar todas as terras sob um único reino. Em uma das cenas mais emocionantes (ainda no começo do filme), Arthur derrota o líder dos teimosos e, com *Excalibur* no seu pescoço, diz: "Jure lealdade a mim e terá misericórdia" ao qual Uryens (o derrotado) se recusa, pois não aceitará se curvar ante um escudeiro. Arthur então, entrega *Excalibur* para Uryens e fala: "Tem razão, não sou um cavaleiro. Você vai me tornar um". E se ajoelha em uma atitude de coragem digna de um cavaleiro. Simplesmente demais.

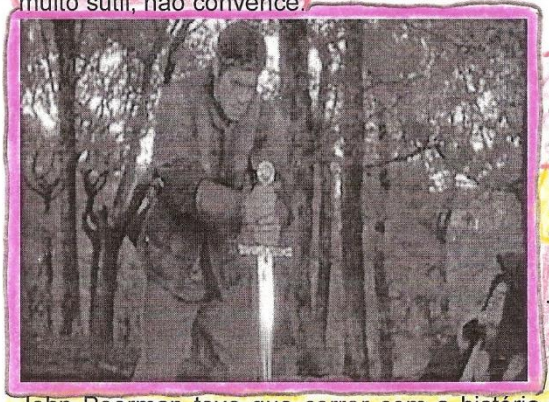
Outra cena muito legal é o encontro de Arthur com aquele que seria o principal e mais famoso cavaleiro da Távola Redonda, Lancelot. Desse encontro, uma grande amizade surgiria, mas também seria plantada a semente do fim, pois Lancelot seria o principal responsável pela queda da Távola, provando que o amor é realmente um dos sentimentos mais perigosos conhecidos pela humanidade (como diz o Bruno Sanchez, aqui do DELFOS).

Também são fantásticas as demonstrações da ideologia dos cavaleiros, que tratam de honra, humildade, lealdade e amizade. Como não sou um expert em história (a escola onde estudei se concentrou apenas em história do Brasil, Revolução Francesa e Revolução Industrial, mesmo eu tendo sempre me interessado mais por Grécia, Egito e Idade Média), não sei se esses ideais eram seguidos realmente pelos cavaleiros, mas pelo menos em teoria, é uma ideologia muito bonita. Na verdade, creio que ela não é seguida, já que, mesmo no filme, existe muita arrogância e traição.

Claro que, por mais que as duas primeiras partes sejam fantásticas, elas não são perfeitas. As lutas não são muito legais. Realmente não parece que as espadas cortam os cavaleiros, já que a armadura cobre seus corpos inteiros e, quando alguém acerta a espada no oponente, parece ser apenas um golpe de impacto, não de corte. E cinco segundos depois, o carinha cai no chão cheio de sangue.

Outro problema é o Merlin (Nicol Williamson) que, apesar de ser, junto com Gandalf de O Senhor dos Anéis, um dos personagens mais legais da literatura (pois é, eu sempre gostei mais dos magos) comparece aqui com um visual que de mago não tem nada. Poxa, onde está o cabelo comprido e a longa barba branca? Mas não é apenas o visual o problema deste Merlin, já que sua interpretação é exagerada, dando um ar cômico para um personagem que deveria ter um ar de sabedoria.

E agora chegamos na parte ruim: após o casamento de Arthur e a aparição da bruxa Morgana Lefay, a discórdia começa a ser semeada onde antes existia apenas amizade e lealdade. E aí o filme decai muito. Depois da traição de um de seus melhores amigos (que muito provavelmente você já saiba quem é, mas não vou contar para não estragar a surpresa de quem ainda não sabe), Arthur se separa da espada e começa a ficar doente, e o motivo explicado para tal, além de ser explicado de forma muito sutil, não convence.



Ele manda seus cavaleiros procurarem o Santo Graal e novamente os espectadores pensam: "Para que diabos ele quer o Santo Graal?". E lá vão seus cavaleiros procurarem pelo cálice sagrado em uma seqüência entediante onde outra cena sem explicações acontece. Lancelot aparece como um profeta junto com alguns seguidores, mas nenhuma outra referência a essa cena é feita no decorrer do filme. A impressão que deixa é que o diretor John Boorman teve que correr com a história para conseguir contar tudo em tempo hábil (o filme tem 140 minutos), não tendo tempo para desenvolver os assuntos, mas, mesmo assim, quis colocar todos eles na fita.

Outro defeito é Mordred, um dos vilões mais mal aproveitados da história do cinema. Quer a prova? Pense em um jovem cavaleiro sanguinário. Pensou? Ele por acaso tem a cara do Macaulay Culkin? Pois é, o Mordred do filme tem (não, ele não é interpretado pelo astro de Esqueceram de Mim, apenas por um sósia mais velho). E pior, até sua armadura é ridícula: Chegaram ao absurdo de colocar cachinhos dourados em seu capacete. Faça-me o favor, né?

Felizmente, o filme volta a engrenar nos seus últimos minutos, que contam com uma das cenas mais famosas da história do cinema: a mão (da Dama do Lago) segurando a espada e voltando para o fundo do mar. Mas mesmo assim, a impressão que dá é que o filme deveria ter terminado mais cedo, sem entrar na busca pelo Santo Graal e no declínio da Távola Redonda.

Um outro atrativo do filme é brincar de Onde Está Wally, procurando Patrick Stewart (que o público deve lembrar como o Professor X de X-Men e os mais nerds como o Capitão Picard de Star Trek) e Liam Neeson (que os nerds vão lembrar como o Qui-Gon Jinn de Star Wars Episódio I).

A impressão que fica é que *Excalibur* é um filme irregular. Seus primeiros 100 minutos (aproximadamente) são espetaculares, mas depois o filme se perde na complexidade da história original. Mesmo assim, vale ser assistido para todos aqueles que gostam de um bom épico, pois se trata de uma história de honra, amizade, lealdade, sedução, traição e magia. Indispensável para fãs de Heavy Metal, que vão encontrar aqui a origem de muitos nomes já conhecidos das letras das músicas ou nomes de bandas, como Guinevere, Gawain, Morgana Lefay, etc.

Excalibur está disponível no Brasil em um DVD completamente desprovido de extras e contendo apenas o idioma original. Por outro lado, a imagem e o som estão bem legais e o DVD sai pela metade do preço de um DVD normal (eu paguei 25 reais).

Delfos – Semana Excalibur- Clássicos. Disponível em: http://delfos.net.br/semana-excalibur-classicos-excalibur/ . Acesso em 09 set. 2017.

PARE PARA PENSAR...



1. Após a leitura atenta do texto, sublinhe/destaque os trechos que contém as informações apresentadas a seguir, seguindo a legenda sugerida:

- Verde – Título.
- Preto- Nome do autor.
- Azul – Informações técnicas sobre o filme.
- Vermelho – Resumo/explicações sobre o filme.
- Amarelo - Avaliação/opinião do autor sobre o filme.
- Rosa – Imagem/foto.
- Laranja – Legenda da imagem

2. A resenha de filme é um texto no qual há presença da linguagem verbal e da não-verbal (fotos, imagens, cenas). Com relação ao efeito de sentido provocado pelo uso da linguagem não-verbal na construção do gênero tratado, assinale a alternativa correta:

a) As fotos não contribuem de forma alguma para a construção de sentido da resenha de filme, pois são escolhidas aleatoriamente para compor o texto.

b) As fotos contribuem positivamente para a construção de sentido da resenha de filme de forma a persuadir o leitor a assistir à obra comentada.

c) As fotos contribuem de maneira negativa para a construção de sentido da resenha, pois a maioria dos leitores não volta sua atenção a elas.

d) As fotos não contribuem de forma alguma para a construção de sentido da resenha de filme, pois servem apenas para ilustrar o texto.

3. Numere as informações e opiniões a seguir na ordem em que foram apresentadas na resenha:

( ) Fala sobre a ideologia dos cavaleiros e como elas não são totalmente seguidas durante o filme.
( ) Explicação de que o filme foi baseado em um clássico da literatura.
( ) Tece críticas à terceira parte do filme.
( ) Informações sobre título, país de origem e ano em que o filme foi lançado.
( ) Descreve o DVD do filme quanto a conteúdo, idioma, imagem, som e preço.
( )Traça o contexto do filme, explicando o que é *Excalibur* e qual é a lenda que existe por detrás dela.
( ) Recomenda o filme ao leitor e explica as razões para tal.
( ) Elogia as duas primeiras parte do filme, mas demonstra alguns aspectos que poderiam ser melhorados nelas.



Agora, você lerá mais uma resenha. Desta vez, o filme tratado é o **Homem de Ferro 3!**

FOLHA ILUSTRADA

TITULO

Crítica: *"Homem de Ferro 3"* prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo

NOME DO AUTOR

ALEXANDRE AGABITI FERNANDEZ

A maior novidade do terceiro filme do super-herói é a presença de Shane Black como roteirista e diretor.
[...]
Black decidiu inovar e deu ênfase aos dramas pessoais de Tony Stark (Robert Downey Jr.), o excêntrico bilionário e cientista que encarna o Homem de Ferro, deixando o herói em segundo plano.



Robert Downey Jr. como o bilionário Tony Stark, protagonista do filme "O Homem de Ferro 3."

LEGENDA

IMAGEM

As cenas de ação continuam, é claro, mas são menos numerosas. Tudo para abrir espaço à tentativa de conferir densidade a Stark.
Suas angústias, medos e afetos ocupam boa parte da narrativa e aparecem com algumas doses de ironia e humor.
Neste mergulho de cabeça na personalidade do cientista, sua relação com a armadura é questionada. Seria ela uma metamorfose de Stark ou o contrário? Ou seria uma entidade independente?
Infelizmente, este perfil mais introspectivo do cientista convive com a arrogância e o egocentrismo do personagem, tirando parte da força dos questionamentos.

Resumo do filme

O roteiro tem também dois problemas que penalizam o resultado: a intriga mínima, desenvolvida com algumas incoerências, e a falta de ritmo, principalmente no longo combate final. O filme parece interminável.

Julgamento Do autor.

HOMEM DE FERRO 3
***DIREÇÃO** Shane Black*
***PRODUÇÃO** EUA/China, 2013*
***ONDE** Anália Franco UCI, Espaço Itaú - Frei Caneca e circuito*
***CLASSIFICAÇÃO** 12 anos*
***AVALIAÇÃO** regular*

INFORMAÇÕES TÉCNICAS

Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/04/1268642-critica-homem-de-ferro-3-prioriza-drama-pessoal-e-peca-por-falta-de-ritmo.shtml . Acesso em 09 set. 2017.

PARE PARA PENSAR...

4. Nomeie as caixas de texto indicadas na resenha acima com as palavras seguir:

NOME DO AUTOR – TÍTULO – RESUMO DO FILME – INFORMAÇÕES TÉCNICAS – JULGAMENTO DO AUTOR – IMAGEM- LEGENDA



Leiamos agora a resenha do filme **"À procura da Felicidade"**, um grande sucesso no cinema, indicado ao Oscar em 2007.

FILMES

À procura da felicidade

Will Smith e seu filho estrelam drama para fazer chorar
MARCELO FORLANI

Sabe quando você ouve aquela história impossível de superação, do cara que estava abaixo do fundo do poço e consegue dar a volta por cima? A primeira reação é dizer "ah, vá! Isso não pode ser verdade". A segunda, ainda sem acreditar, é "Imagina... isso só acontece em filme". Este é ***À procura da felicidade*** (*The persuit of happyness*, 2006), filme inspirado na vida de **Chris Gardner**, um ex-vendedor de São Francisco que conseguiu se tornar um milionário corretor das bolsas de valores.

No filme, interpretado por **Will Smith**, Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy. Tudo o que poderia dar errado em sua vida, deu. Perdeu a esposa, a casa, o carro e suas economias em um investimento furado em *scanners* ósseos que logo caíram em desuso. Só sobraram seu filho, de 5 anos, e seu sonho. Parece um dramalhão edificante. E é. Deve ter horas em que até o projecionista fica com vontade de desligar a máquina e acabar o filme por ali, para tentar evitar que o protagonista se

ferre ainda mais. Não adianta, o sofrimento parece infinito e dura até o fim das quase duas horas de rolo.

Rebobinando a história, tudo começa nos anos 80, em São Francisco. Chris Gardner era um vendedor que ao ver um engravatado estacionando uma Ferrari se encanta com o visível sucesso do sujeito e pergunta ao executivo o que ele faz para possuir o tal veículo. Descobre assim que trabalhar na bolsa de valores dá dinheiro e decide investir na carreira. Ao saber que o marido está disposto a involuir, apostando seu futuro em uma vaga de estagiário em uma empresa corretora de títulos e valores, a esposa decide sair dali e se muda para Nova York.

Milagrosamente, ele consegue a vaga de estágio mesmo indo fazer a entrevista com os sócios da empresa direto da cadeia, onde ficou preso por não ter pago multas do carro que nem tinha mais. E com o estágio garantido as coisas começam a se acertar? Que nada! O trabalho não é remunerado. Os seis meses de curso serão eternos, com o pouco de dinheiro que havia sobrado se esvaindo mais rápido que brigadeiro em festa de criança. Sem condições de pagar aluguel, Chris e seu filho passam a viver na rua, dormindo um dia no metrô, outro nos abrigos para sem-teto. A vida não era fácil, mas usando a sua inteligência, o bom humor e a capacidade de lidar com as pessoas Chris vai sobrevivendo e mantendo saudável a sua relação com o filho.

O peso de Hollywood

É difícil acreditar no que se vê na tela e a verdade é que a história não foi bem assim. Chris Gardner e seu filho passaram noites no metrô e dormiram muito no abrigo para sem-teto, mas foi para economizar os mil dólares que ele ganhava no estágio. O roteirista **Steven Conrad** dramatiza o que já era duro. "Carrega na tinta", como se diz no jargão jornalístico. Tudo em nome do "sonho americano", da vontade de mostrar que qualquer um consegue enriquecer na "Terra da Liberdade". O fato do Chris trair sua primeira esposa e ser acusado de bater na segunda também não é citado. O que resta é só o paizão perfeito, que não mede esforços para proteger sua cria.

Descartando toda essa "liberdade criativa", que quase desclassifica o filme do gênero cinebiografia, o drama funciona muito bem. As escolhas do diretor italiano **Gabriele Muccino**, Will Smith (indicado ao Oscar de Melhor ator) e do seu filho **Jaden Christopher Syre Smith** não deixam dúvida: o intuito aqui é emocionar o público - e isso o trio consegue. Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!

Disponível em: https://omelete.uol.com.br/filmes/noticia/a-procura-da-felicidade/. Acesso em 09 set. 2017

PARE PARA PENSAR...

5. A resenha que acabamos de ler apresenta um SUBTÍTULO, elemento não obrigatório, mas que pode figurar na estrutura composicional do gênero. Quanto à sua função, assinale a alternativa correta:

a) Deixar o texto mais interessante e agradável.
b) Apresentar ao leitor informações irrelevantes.
c) Apresentar ao leitor detalhes não contemplados pelo título principal.
d) Narrar fatos do roteiro do filme.

6. Após a leitura atenta do texto, preencha a tabela com os dados requisitados:

Título original do filme	The pursuit of happyness
Ano de lançamento	2006

Nome do diretor	GABRIELE MUCCINO
Principais atores	WILL SMITH e seu filho
Gênero do filme	CINEBIOGRAFIA

6. Releia o seguinte trecho da resenha:

"No filme, interpretado por **Will Smith**, Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy."

Você sabe o que é a Lei de Murphy? Leia as informações abaixo e descubra.



A lei de Murphy diz que se algo pode dar errado, dará. Esse Murphy era o engenheiro aeroespacial Edward Aloysius Murphy e formulou sua lei em 1949 depois de descobrir que estavam mal conectados todos os eletrodos de um equipamento para medir os efeitos da aceleração e desaceleração em pilotos.

Tendo por base a explicação recebida sobre a Lei de Murphy, responda: Por que o trecho afirma que Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy?

a) Porque tudo dá sempre certo para o personagem, ele não enfrenta dificuldades.
b) Porque há uma série de coisas que dão errado em sua vida.
c) Porque tudo em sua vida acontece de forma contrária à Lei de Murphy.
d) Porque ele não acredita na Lei de Murphy.

7. Releia o texto e retire dois trechos que representem exemplos de cada uma das categorias pedidas na tabela seguinte:

RESUMO DO FILME	OPINIÃO/JULGAMENTO/RECOMENDAÇÃOÃ DO AUTOR
"No filme interpretado por WILL SMITH, Chris Gardner é a personificação da Lei de Murphy. Tudo o que poderia dar errado em sua vida, deu."	"Descartando toda essa "liberdade criativa" que quase descaracteriza o filme do gênero cinebiografia o drama funciona muito bem."
"Sem condições de pagar aluguel, Chris e seu filho passam a viver na rua, dormindo um dia no metrô outro nos abrigos para sem-teto."	"O roteirista Steven Conrad dramatiza o que já era duro. "Carrega no tinta", como se diz no jargão jornalístico."

8. O autor da resenha recomenda o filme ao leitor, porém de maneira implícita. Assinale a alternativa em que isso acontece:

a) "É difícil acreditar no que se vê na tela e a verdade é que a história não foi bem assim."

b) "Sabe quando você ouve aquela história impossível de superação, do cara que estava abaixo do fundo do poço e consegue dar a volta por cima?"

c) "Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!"

d) "Chris Gardner e seu filho passaram noites no metrô e dormiram muito no abrigo para sem-teto, mas foi para economizar os mil dólares que ele ganhava no estágio."

- **Justifique a sua resposta à questão anterior:**

Para a pessoa levar os lenços quando for assistir o filme.

9. Em uma resenha, é possível que o resenhista apresente pontos positivos e negativos de um filme, porém deve haver a predominância de um sobre o outro para que haja um posicionamento efetivo do autor diante do objeto tratado. Pensando nisso, retome os textos lidos nessa oficina e assinale com um "X" o texto que apresenta predominância de características positivas ou negativas em relação ao filme.

	TEXTO I	TEXTO II	TEXTO III
Predominam os pontos positivos	X		X
Predominam os pontos negativos		X	

OFICINA 4

APENAS UMA QUESTÃO DE ESTILO...



Muito bem, queridos amigos! Já avançamos bastante em nosso intuito de aprender sobre o gênero resenha! Vamos, nesta oficina, analisar questões de estilo deste gênero, ou seja, vamos pensar nas escolhas linguísticas que se repetem em escritores de diversas resenhas.



NA ESTRADA AMARELA Oscar Diggs (James Franco), antes de se tornar o Mágico de Oz, e uma das figuras fantásticas que encontra: universo onírico

O PASSADO TRAPACEIRO DO MÁGICO DE OZ

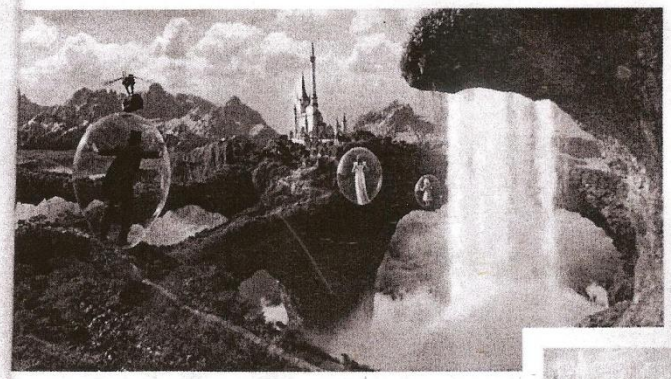
Para revelar a juventude do ambicioso e sedutor ilusionista, uma superprodução de US$ 200 milhões evita a leitura politizada da famosa fábula e celebra o poder de magia do cinema

Ivan Claudio

A aventura da garota Dorothy, que foi levada por um tornado até a Terra de Oz e lá fez amizade com um espantalho sem cérebro, um leão covarde e um homem de lata que deseja ter um coração, é normalmente classificada como uma fábula infantil. Não são poucos, no entanto, os estudiosos que nela veem uma complexa alegoria à situação política e econômica dos EUA, no início do século passado. Seu enredo povoado de bruxas e cenários fantásticos como a Cidade de Esmeralda e a Estrada de Tijolos Amarelos, descrita inclusive por Elton John em uma de suas canções, rendeu 14 livros, todos escritos por L. Frank Baum (1856-1919). Nenhum deles, contudo, tratou diretamente do personagem Mágico de Oz, que dá nome ao volume inicial da série, adaptada posteriormente para um musical e para o clássico longa-metragem de 1939. Agora uma superprodução de US$ 200 milhões centra-se basicamente no passado do ilusionista Oscar Diggs (James Franco) e como ele tomou o poder nesse reino imaginário. "Oz – Mágico e Poderoso" (em cartaz na sexta-feira 8) mostra-o numa época imprecisa, que locais e figurinos sugerem ser o século XIX. Lépido e sedutor entre as atrações de um circo mambembe do Kansas, no interior dos EUA, ele ambiciona ser um misto do mago Harry Houdini e do inventor Thomas Edison.

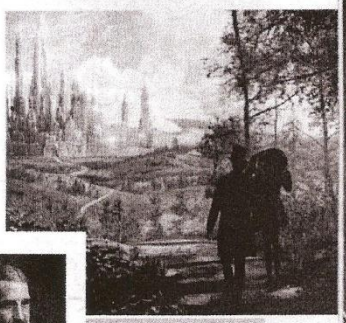
Na história mais conhecida do personagem, aquela estrelada por Judy Garland, um velho Oz se apresenta como um péssimo mago e confessa ser uma farsa. Vem daí a associação que sempre se fez da sua figura com a dos poderosos que se mantêm no comando sem uma real representatividade. Logo no início da produção atual, o vemos alternar conhecidos clichês entre galã e trapaceiro dos picadeiros: escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem

FOTOS: DIVULGAÇÃO



VISUAL Viagem em bolhas de água até o castelo da bruxa boa: equipe de 700 artistas para criar 1.500 efeitos digitais

Assista ao vídeo em istoe.com.br



seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados. Ao brigar com o halterofilista da companhia, foge em um balão e é levado por outro tornado, fenômeno climático muito comum nessa região dos EUA. Acaba aterrissando em Oz, cujos habitantes acreditam na profecia de que um mágico irá salvar o reino de suas divisões internas, provocadas por três bruxas.

Esse lado de conto de fadas é, para muitos, mero pretexto usado por Baum para tratar das forças políticas nos EUA no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, debatia-se a questão do lastro em ouro, exigência para a emissão de papel-moeda cuja pequena circulação estava endividando tanto os agricultores (representados pelo espantalho sem cérebro) como os industriais (simbolizados pelo homem de lata, sem coração). Assim, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário – o mágico representaria um banqueiro, e o leão sem coragem, os políticos em geral, incapazes de atender às necessidades da população. A apropriação atual da história não foge completamente dessa visão social, mas não se submete ao alcance de sua metáfora. Ao se deparar com o tesouro guardado em Oz, o primeiro impulso do ilusionista é usufruir da riqueza, aceitando se passar como o "salvador da pátria". Mas, ao enganar a população, não é pintado feito um tirano, como era de se esperar: é visto como um atrapalhado arrivista.



Numa jogada de mestre, o diretor Sam Raimi pinta a política (pois é disso que se trata, afinal) como um espetáculo, mas associa seus meios de ludibriar as pessoas aos próprios recursos do cinema: é com a técnica da projeção de sua imagem em movimento que Oz se impõe diante das massas e vence as bruxas do mal. Como cineasta, Raimi se mostra na posse de todo esse arsenal. **Seu "Oz" é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo. Para conseguir melhores atuações, preferiu construir 30 cenários em uma ex-fábrica de caminhões da General Motors**, perto de Detroit, área equivalente a 23 mil metros quadrados. Tudo isso a favor da magia. ■

OS EUA E A TERRA DE OZ

História infantil faz referências à realidade americana

Jornalista e seguidor da teosofia, que busca uma síntese entre ciência, religião e filosofia, L. Frank Baum (acima) interessou-se pela política do final do século XIX e início do XX. Teria escrito "O Mágico de Oz" em defesa dos agricultores empobrecidos. Na simbologia da fábula, a Cidade de Esmeralda (acima) representaria o poder financeiro e a menina Dorothy (à esq., interpretada por Judy Garland), o povo americano em geral.



REVISTA ISTO É. São Paulo, ano 37, nº 2259, 6 mar.2013, p.90-91

PARE PARA PENSAR...

1. O texto lido pertence ao gênero discursivo "Resenha de filme". Com base na leitura, preencha a tabela seguinte:

Campo de circulação	Publicitário
Produtor do texto	Joan Claudio
Interlocutor/leitor	Interessados
Suporte	Revista
Finalidade	Convencer o leitor a ver o filme

2. Com relação ao filme objeto da resenha, preencha a tabela com as informações solicitadas:

Título do filme	Oz, mágico e Poderoso"
Nome do diretor	Sam Raimi
Data de estreia	Sexta-feira dia 8
Investimento financeiro	US$200 milhões de dólares
Obra clássica na qual se baseia	"O mágico de Oz"
Autor dessa obra	L. Frank Baum
Ator principal	James Franco

3. Como ficou claro pela leitura do texto, o filme se baseia em uma obra clássica do escritor L. Frank Baum, denominada "O mágido de Oz". Considerando a relação do filme com a obra na qual se baseia, assinale a alternativa correta:

a) O filme traz uma adaptação da obra citada para o cinema, mantendo-se fiel ao enredo do livro.

b) O filme traz uma adaptação da obra citada para o cinema, valendo-se de personagens de animação.

c) O filme ressignifica a obra original, propondo uma abordagem mais violenta para o enredo do livro.

d) O filme ressignifica a obra original, propondo uma explicação para aspectos não contemplados pela obra.

4. Ainda levando em consideração a relação do filme com a obra literária na qual é baseado, qual é a função do *box* presente na segunda página da resenha?

Trazer informação sobre o significado de cada [illegible] comparando com a realidade dos E.U.A

5. Analisemos o título das resenhas lidas até agora:

- **Velozes e Furiosos 7.**
- **Excalibur.**

- **Homem de Ferro 3 prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo.**
- **À procura da felicidade.**
- **O passado trapaceiro do Mágico de Oz.**

Com base nos títulos analisados, pode-se que concluir que, em uma resenha, é mais comum encontrar títulos formados por frases verbais ou nominais? Por que isso acontece?

_____
_____
_____
_____

6. Além do título, a resenha estudada nessa oficina contém um subtítulo. Com base nas discussões já realizadas anteriormente, explique a função do subtítulo no gênero resenha.

Dar uma informação
_____
_____
_____

7. Retome o texto e preste atenção às legendas das imagens. Qual é sua função em uma resenha?

a) Apenas descrevem as fotos e imagens que integram a resenha.
b) Descrevem aspectos técnicos do filmes, como lançamento, nome do diretor, etc.
c) Remete o leitor àquilo que ele encontrará no final do filme.
X d) Sintetizam a ideia principal do filme e servem como uma prévia daquilo que o leitor verá.

8. Nas resenhas, é comum o uso dos parênteses. Relacione cada trecho com a função desempenhada pelos parênteses.

a) "Agora uma superprodução de US$ 200 milhões centra-se basicamente no passado do ilusionista Oscar Diggs (James Franco) e como ele tomou o poder nesse reino imaginário."
b) "Seu "Oz" é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo."
c) "[...] escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados."

(C) Introduzir a voz do autor com a finalidade de dar mais detalhes sobre o que se comenta sem, contudo, quebrar drasticamente o a progressão do texto.
(A) Introduzir a voz do autor com a finalidade de informar o nome dos atores responsáveis pela interpretação das personagens do filme.
(B) Introduzir a voz do autor com a finalidade de fazer um comentário de caráter subjetivo em relação ao assunto tratado.

9. Qual é o ponto de vista do autor em relação ao filme objeto da resenha?

a) O autor se mantém neutro e indiferente em relação à obra.
X b) O autor apresenta uma apreciação positiva em relação à obra.

c) O autor apresenta uma apreciação negativa em relação à obra.
d) O autor se mantém em dúvida em relação à qualidade da obra.

10. Assinale, dentre as alternativas, aquela em que o trecho destacado não demonstra um julgamento de valor do escritor em relação ao filme:
a) "Agora uma ***superprodução*** de US$ 200 milhões de dólares centra-se basicamente no passado do ilusionista."
b) "***Nesse momento***, debatia-se a questão do lastro em ouro, para emissão do papel moeda."
c) "***Numa jogada de mestre***, o diretor Sam Raimi pinta a política (pois é disso que se trata, afinal), como um espetáculo [...]"
d) "Seu 'Oz' é um ***requintado*** espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais [...]."

11. Esse posicionamento assumido pelo resenhista em relação ao filme é expresso:
( ) De maneira direta, através de expressões como "Eu acho que" ou "Em minha opinião".
(✓) De maneira indireta, implícita, sem uso de nenhum tipo de expressão definida para tal fim.

12. Há um tempo verbal que ocorre com maior freqüência em relação aos outros no texto lido. Qual é ele?
a) Presente do Indicativo
b) Pretérito mais-que-perfeito do Indicativo
c) Futuro do Presente do Indicativo
d) Futuro do Pretérito do Indicativo

13. Leia os seguintes trechos da resenha nos quais predomina o uso do tempo verbal Presente do Indicativo.

"Na história mais conhecida do personagem, aquela estrelada por Judy Garland, um velho Oz **se apresenta** como um péssimo mago e **confessa** ser uma farsa."

"Como cineasta, Raimi **se mostra** na posse de todo esse arsenal. Seu "Oz" **é** um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo."

"Numa jogada de mestre, o diretor Sam Raimi **pinta** a política (pois é disso que se trata, afinal) como um espetáculo, mas **associa** seus meios de ludibriar as pessoas aos próprios recursos do cinema: **é** com a técnica da projeção de sua imagem em movimento que Oz se **impõe** diante das massas e **vence** as bruxas do mal."

Em qual dos trechos abaixo, o Presente do Indicativo está sendo utilizado para a descrição ou argumentação? Em qual deles há o uso do Presente do Indicativo com finalidade de narrar fatos do enredo do filme? E em qual deles, acontece os dois usos do Presente do Indicativo no mesmo trecho?

S1 e 3

14. Converse com seu professor e colegas a fim de refletir sobre as funções assumidas pelo Presente do Indicativo na construção das resenhas e sobre a razão desse tempo ser tão predominante nesse gênero.

15. Nas resenhas lidas até aqui, quase não há verbos conjugados na primeira pessoa do singular (eu). O que pode ser notado é o uso da terceira pessoa do singular (eles/elas) ou da primeira pessoa do plural (nós). Isso é feito com a finalidade de que o resenhista:

a) Se aproxime do leitor, estabelecendo uma relação de informalidade entre ambos.
b) Se distancie do leitor, de forma a não revelar um comprometimento de caráter muito subjetivo em relação ao que se diz.
c) Traga para si toda a responsabilidade do que afirma em seu texto.
d) Traga para o leitor toda a responsabilidade do que se afirma em seu texto.

Retome o seguinte trecho da resenha:

> "Assim, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário – o mágico representaria um banqueiro, e o leão sem coragem, os políticos em geral, incapazes de atender às necessidades da população."

Neste excerto, os verbos estão em um tempo diferente daquele predominante no texto. Assinale a alternativa que explica a possível intenção desse uso:

a) Retratar ações já acontecidas no filme.
b) Descrever ações ainda não acontecidas no filme.
c) Descrever hipóteses de interpretação de elementos do filme.
d) Retratar ações em desenvolvimento no filme.

16. No início da resenha, há a presença tanto de verbos no Presente do Indicativo quanto no Pretérito Perfeito. A qual intenção do produtor da resenha esse fato está relacionado?

Ele usa para referir ao livro e o Presente do indicativo para mostrar como é interpretado hoje

17. Retomemos o trecho da resenha do filme "À procura da felicidade", lido na oficina anterior:

> Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!

Pensando sobre os tempos verbais utilizados no texto, aqui há o uso de um verbo na forma imperativa ("não esqueça"). Isso pode ocorrer nas resenhas, representando:

a) Uma recomendação do resenhista ao leitor, incentivando-o a ver o filme.
b) Uma ordem do resenhista ao leitor, obrigando-o a ver o filme.
c)Uma história pessoal compartilhada pelo resenhista com o leitor, emocionando-o para que veja o filme.

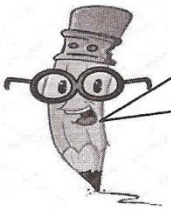
18. O trecho analisado na questão anterior, constitui uma sequência textual:

a) Narrativa. b) Descritiva. c) Injuntiva. d) Expositiva.

19. Após a discussão, relacione os trechos da resenha com a função dos operadores lógico-argumentativos destacados.

a) "[...] lá fez amizade com um espantalho sem cérebro, um leão covarde **e** um homem de lata que deseja ter um coração [...]"
b) "Não são poucos, **no entanto**, os estudiosos que nela veem uma complexa alegoria à situação política e econômica dos EUA."
c) "**Assim**, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário [...]"
d) "**Para** conseguir melhores atuações, preferiu construir 30 cenários em uma ex-fábrica de caminhões da General Motors, [...]"

(B) Oposição/contraste
(C) Conclusão
(A) Adição
(D) Finalidade



Em um texto como a resenha, em que o produtor deve expressar um comprometimento em relação à obra analisada, é feito uso de determinadas palavras para organizar as ideias de maneira lógica, estabelecendo entre elas os mais diversos tipos de relação. Essas palavras podem ser denominadas de ***operadores lógico-argumentativos*** e têm uma função fundamental para garantir um texto coeso e coerente.

20. Seria possível escrever as orações mostradas no exercício anterior utilizando outros *operadores lógico-argumentativos* sem que o sentido de cada uma delas se modifique? Tente fazer isso nas linhas abaixo:

Item A:

Também, além de,

Item B:

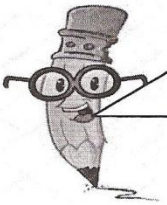
Porém, mas, contudo

Item C:

Então, logo

Item D:

Com objetivo de,



Muito bem amigos (as)! Estamos aprendendo muito juntos! Vamos parar mais uma vez e pensar sobre a construção de uma resenha. Como pudemos ver, o texto lido tem como assunto principal uma obra cinematográfica. Assim, é necessário referir-se a ela várias vezes no decorrer dele. Imagine se, a cada vez que isso for necessário, o resenhista utilizasse o título do filme como sujeito da oração. Como ficaria o texto? Converse sobre isso com seus colegas e professor!

21. A língua nos oferece alguns mecanismos que podem ser utilizados a fim de evitar repetição no interior dos textos, garantindo, dessa forma, que as ideias tenham uma melhor progressão, coesão e coerência. Releia a resenha apresentada no início dessa oficina e identifique as expressões do texto que retomam as seguintes ideias e transcreva-as para a tabela abaixo:

Oz- Mágico e poderoso (filme).	uma superprodução de US$ 200 milhões, produção atual, apropriação atual da história, seu Oz

Mágico de Oz (personagem).	Ambicioso e sedutor ilusionista, ilusionista Oscar Diggas, ele, o, lipito e sedutor, sua figura, Oz.
Mágico de Oz (livro/história original).	Famosa fábula, Aventura da garota dróthy, fabula infantil nela, seu, senhum deles, serie.
Terra de Oz.	Só, reino imaginario, cujos.
Diretor do filme.	Raimi, seu
L. Frank Baum – autor da história original.	Baum

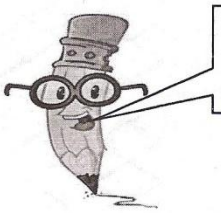
22. Relacione os excertos do texto às sequências textuais neles predominantes:

a) "Oz – Mágico e Poderoso" (em cartaz na sexta-feira 8) mostra-o numa época imprecisa, que locais e figurinos sugerem ser o século XIX. Lépido e sedutor entre as atrações de um circo mambembe do Kansas, no interior dos EUA, ele ambiciona ser um misto do mago Harry Houdini e do inventor Thomas Edison."

b) "Como cineasta, Raimi se mostra na posse de todo esse arsenal. Seu "Oz" é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo."

c) "[...] escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados. Ao brigar com o halterofilista da companhia, foge em um balão e é levado por outro tornado, fenômeno climático muito comum nessa região dos EUA. Acaba aterrissando em Oz, cujos habitantes acreditam na profecia de que um mágico irá salvar o reino de suas divisões internas, provocadas por três bruxas."

(B) Predomínio da argumentação
(A) Predomínio da exposição/descrição
(C) Predomínio da narração



Para encerrarmos a nossa discussão sobre o estilo, vamos ler uma segunda resenha. Agora, trataremos do filme Superman-O retorno.

SUPER-HOMEM - mais sério e menos pop

Estréia hoje em circuito nacional a quinta aventura do herói das HQs, agora sem carisma, com menos humor, mais rigidez e solenidade

Em pesquisa recente sobre a astronômica inflação de custos de produção em Hollywood, atribuída principalmente aos efeitos especiais, o jornal de finanças The Wall Street Journal fixou o orçamento de "Superman - O Retorno" (veja a programação de cinema na página 2) em US$ 261 milhões. Outras fontes menos confiáveis elevam esta cifra a incríveis US$ 400 milhões, enquanto a Warner, abalada pelas recentes decepções de bilheteria com "Firewall" e "Poseidon", nada comenta sobre os gastos oficiais utilizados nesta exumação do homem de aço.



O Super-Homem interpretado por Brandon Routh não possui a angústia existencial de outrora e reaparece como um super-herói híbrido e pouco carismático.

Seja qual for o número final, em qualquer caso parece um excesso quase obsceno para aquilo que se obtém ao final de extensos 154 minutos um produto híbrido, de pálida nostalgia, um super-herói, digamos, descafeinado. A pergunta que insiste em incomodar é por que não se gastou menos nas imagens geradas por computador e um tanto mais na contratação de atores com empatia e talento de verdade.

"Por que o mundo não precisa do Super-Homem". Este é o título do artigo do Planeta Diário que valeu à destemida Lois Lane o prêmio Pulitzer, recebido no período em que o super-herói esteve ausente. E em que pese alguma façanha déjà vu como a de impedir que um grande jato se choque contra um campo de beisebol, rara cena de ação que justifica a mitologia e o investimento de tanto dinheiro , os habitantes de Metrópolis também não parecem muito excitados com a volta do Super-Homem depois que o personagem passou os últimos anos em Krypton, seu planeta original, descobrindo que o lugar é um cemitério e que ele talvez seja o único sobrevivente. Como sempre, quem está mais aceso é o arquiinimigo Lex Luther, que pretende cobrar algumas contas pendentes.

Considerando que o diretor Brian Singer esteve por inteiro na gênese deste renascimento, já que assina também o argumento, é estranho que exista em cena tão pouca coisa do material que se considera sua marca pessoal na indústria. De seus X-Men sempre se elogiou a habilidade com que ele embaralhou os limites entre Bem e Mal, e sua capacidade de identificação com

alguns personagens que, por seus dons e peculiaridades, se sentiam párias, marginalizados num mundo cruel, ignorante e indiferente. É de se supor que o Super-Homem além da ingenuidade e do anacronismo de seus imperativos morais correspondentes à época em que foi criado, 1938 é também um corpo estranho na Terra, um personagem que sofre com a solidão e a anomalia de sua condição.

Mas este Super-Homem de Singer não possui a carga de drama, a angústia existencial e nem a crise de identidade que, por exemplo, consumiam o Batman de Tim Burton, e em menor escala o Homem-Aranha de Sam Raimi. Em vez disso, o desejo bem mais modesto de construir uma família e um espaço junto a Lois Lane e ao filho dela (sim, um filho asmático e débil, uma revelação que o filme nunca explora a fundo). Um vulgar sonho americano que se revela impossível e diante do qual o super-herói se resigna sem maiores conflitos.

O que também se apaga neste Super-Homem é o lado mais pop do personagem. Ele aqui aparece com pálidas doses de humor e alegria, é um ser espiritualmente desbotado. Em substituição, temos a tendência ao folhetim televisivo com ênfase em Lois Lane como a garota que achou que tinha perdido seu amor quando Super-Homem foi para Krypton e por isso agora está casada com outro, a quem respeita, mas não ama. Já que estava no roteiro, esta parte bem poderia aparecer rica em subtextos, uma espécie de variante kitsch com tonalidades de paródia. Ou de cinismo. Mas não foi o caso, e o filme aqui também é vacilante, quando não rígido e solene.

Os inexpressivos e inexperientes Brandon Routh e Kate Bosworth, como nada menos que Super-Homem/Clark Kent e Lois Lane, não alcançam jamais uma mínima proporção da química com a qual o icônico Christopher Reeve e Margot Kidder conquistaram as platéias no final dos 1970 e começo dos 80. E se o assunto é atores, quem leva fácil o laurel é Kevin Spacey, com direito a uma cena com Marlon Brando quando Lex Luthor invade a fortaleza do Super-Homem e ativa mensagem de além-túmulo de Jor-El, pai do herói, material inédito de arquivo que deveria ter sido parte de Super-Homem 2 e que não foi utilizado por disputas financeiras entre Brando e a produção.

Carlos Eduardo Lourenço Jorge

Disponível em: http://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/super-homem-mais-serio-e-menos-pop-571898.html. Acesso em 08 out. 2017

PARE PARA PENSAR...

23. Qual é o ponto de vista do autor em relação ao filme objeto da resenha?

a) O autor se mantém neutro e indiferente em relação à obra.
b) O autor apresenta uma apreciação positiva em relação à obra.
c) O autor apresenta uma apreciação negativa em relação à obra.
d) O autor se mantém em dúvida em relação à qualidade da obra.

24. No primeiro parágrafo, aparece a inserção da voz do autor. Identifique em qual período isso acontece e explique qual é a finalidade da inserção dessa voz no texto.

Veja a programação de cinema na page) dar uma informação a mais.

25. Aparecem também vozes de algumas instituições no primeiro parágrafo. Quais instituições são essas? Como a inserção dessas vozes contribui para o sentido pretendido pelo resenhista?

The Wall Street Journal, Variety, Essa informação ajuda a confirmar

26. Releia os trechos abaixo. Ambos contêm expressões que demonstram algum grau de comprometimento do resenhista com o assunto tratado.

> **É de se supor que** o Super-Homem além da ingenuidade e do anacronismo de seus imperativos morais correspondentes à época em que foi criado, 1938 é também um corpo estranho na Terra, um personagem que sofre com a solidão e a anomalia de sua condição.

> **"[...]é estranho que** exista em cena tão pouca coisa do material que se considera sua marca pessoal na indústria. De seus X-Men sempre se elogiou a habilidade com que ele embaralhou os limites entre Bem e Mal, e sua capacidade de identificação com alguns personagens que, por seus dons e peculiaridades, se sentiam párias, marginalizados num mundo cruel, ignorante e indiferente."

Em qual delas, o grau de comprometimento do autor com a crítica é maior, havendo maior expressão de sua subjetividade? Justifique sua resposta comparando os dois excertos.

na segunda tem a maior expressão de subjetividade, na primeira ele não demonstra

27. A expressão do grau de comprometimento do resenhista também pode acontecer através da escolha dos adjetivos utilizados em suas descrições e narrações. Transcreva do texto alguns adjetivos utilizados para se referir:

Ao herói Superman	
Ao filme	
Aos atores Brandon Routh e Kate Bosworth	

Relacione a escolha de adjetivos feita pelo resenhista com seu posicionamento em relação à obra, assunto discutido na questão 23.

_____

_____

_____

28. No trecho a seguir, há algumas expressões adverbiais destacadas.

"[...]os habitantes de Metrópolis também não parecem muito excitados com a volta do Super-Homem depois que o personagem passou **os últimos anos em Krypton**, seu planeta original, descobrindo que o lugar é um cemitério e que ele talvez seja o único sobrevivente. Como sempre, quem está mais aceso é o arquiinimigo Lex Luther, que pretende cobrar algumas contas pendentes."

As expressões destacadas se referem, respectivamente, a:

a) Modo e lugar
b) Intensidade e negação
c) Tempo e lugar
d) Dúvida e afirmação

Sobre a contribuição dessas expressões para a construção de sentido do texto pelo leitor, assinale a alternativa correta:

a) As expressões auxiliam o leitor a compreender melhor quando e onde os fatos narrados ocorreram.
b) As expressões poderiam ser retiradas do texto sem que isso causasse nenhum prejuízo á sua compreensão.
c) As expressões auxiliam o leitor a compreender melhor o modo como os fatos ocorreram.
d) As expressões auxiliam o leitor a compreender melhor as justificativas e argumentos apresentados pelo autor no trecho analisado.

OFICINA 5

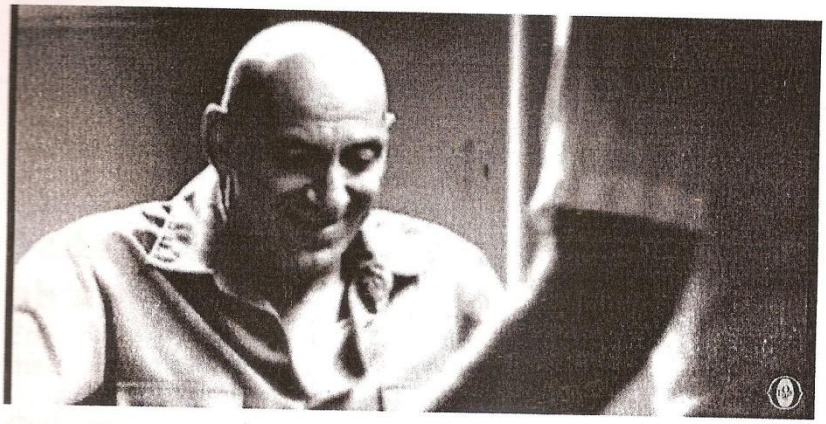
PRODUZINDO UMA RESENHA!



Que bom revê-los, queridos amigos (as)! Estão preparados para dar mais um passo rumo ao aprendizado do gênero resenha de filme? Nesta oficina, vamos utilizar todo o conhecimento construído até aqui para produzirmos a resenha de um filme que será assistido em sala de aula. Mas, antes disso, vamos realizar algumas discussões! Aguardo com muita ansiedade a produção dessa resenha, afinal de contas, escrever é comigo mesmo!

1. Assista ao vídeo que será apresentado pelo professor e faça a leitura dos textos que o seguem. Com base nessas leituras, vocês se reunião em grupos para realizar uma discussão oral sobre alguns pontos do que assistiram e leram. Após a discussão, cada grupo socializará suas ideias com toda a sala a fim de podermos compartilhar os diferentes pontos de vista que surgiram.

TEXTO I



O Rappa - O Salto (Clipe Oficial)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRcL5QIYoEQ.

O salto

O Rappa

As ondas de vaidades
Inundaram os vilarejos
E minha casa se foi
Como fome em banquete
Então sentei sobre as ruínas
E as dores como o ferro
A brasa e a pele ardiam
Como o fogo dos novos tempos

Ardiam
Como o fogo dos novos tempos

(refrão) 2x
E regaram as flores no deserto
E regaram as flores com chuva de insetos

Mas se você ver
Em seu filho
Uma face sua
E retinas de sorte
E um punhal
Reinar como o brilho do sol
O que farias tu?
Se espatifaria
Ou viveria o espírito santo?
Se espatifaria
Ou viveria o espírito santo?

Aos jornais
Eu deixo meu sangue
Como capital 2x
E às famílias
Um punhal
(à corte eu deixo um sinal)

Disponível em: https://www.vagalume.com.br/o-rappa/o-salto.html

TEXTO II

Falta de perspectiva faz estudante abandonar ensino médio

Entre brasileiros mais ricos, 85% finalizam educação básica, ante 28% dos mais pobres, conforme estudo do BID

Guilherme Soares Dias, Especial para O Estado
02 Julho 2014 | 03h00

SÃO PAULO - A maior parte dos estudantes que abandonam o ensino médio não acredita que a educação vai proporcionar melhor qualidade de vida. É o que aponta análise do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com jovens brasileiros.

No Brasil, apenas 58% dos estudantes concluem o ensino médio - e as diferenças sociais são decisivas. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem o mesmo.

Com base em pesquisas domiciliares em países latino-americanos, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola coloca a falta de interesse como a principal razão para o

abandono. Nas camadas mais pobres, os jovens latinos não chegam a completar 9 anos de educação e a disparidade na aprendizagem é elevada entre escolas urbanas e rurais.

Os estudantes indígenas são os mais excluídos: 40% da população entre 12 e 17 anos está fora da escola. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, estima-se que de 20% a 30% frequentem a escola.

Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,falta-de-perspectiva-faz-estudante-abandonar-ensino-medio,1521976

TROCANDO IDEIAS...

A. Os textos que iniciaram essa oficina apresentam em comum a ideia da desistência e do desestímulo. Esse discurso está presente em seu cotidiano? De que forma? Sim, alguns caminhos que os adolescentes pegam leva com que a consequência seja o afastamento da e

B. O que conduz as pessoas representadas em cada um dos textos à desistência? A condição social

C. O que pode levar uma pessoa a desanimar ou não ter motivação para buscar melhores condições? não acreditar no seu potencial.

D. O que pode levar uma pessoa a não desistir e ter motivação para buscar melhores condições?

E. Que postura você assume diante das dificuldades impostas pela vida?

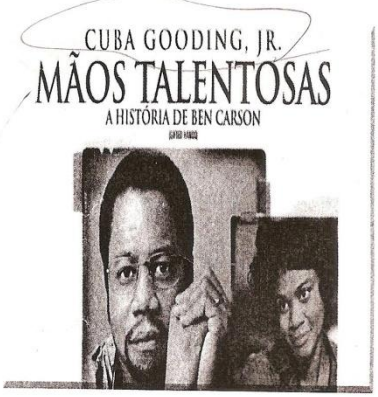
F. "Felicidade e realização pessoal é uma questão de sorte." Qual é seu posicionamento em relação a essa afirmação?



O próximo passo é assistirmos ao filme que será objeto de nossa resenha: **Mãos talentosas (2009).** Ele conta a história de Ben Carson e como ele conseguiu se tornar médico, mesmo enfrentando várias dificuldades para chegar lá.

2. Assistir a um filme com objetivo de produzir uma resenha sobre ele é diferente de fazê-lo apenas para diversão ou entretenimento, já que na resenha teremos que ser capazes de emitir nossa avaliação/julgamento/recomendação ao leitor, visando a convencê-lo. Isso exige um olhar atento e criterioso para a obra. Portanto, atenção e concentração são essenciais durante a exibição do filme. Alguns pontos nos quais você pode concentrar sua análise são:

a) Enredo.
b) Figurino.
c) Trilha sonora.
d) Duração.
e) Adequação ao público-alvo.
f) Atuação do elenco.
g) Desempenho do diretor.



TÍTULO ORIGINAL
Gifted Hands: The Ben Carson Story
DIREÇÃO
Thomas Carter
EQUIPE TÉCNICA
Roteiro: John Pielmeier
Duração: 86m.
Produção: Bruce Stein, Erin Keating, Margaret Loesch
Fotografia: John B. Aronson
Trilha Sonora: Martin Davich
Estúdio: Hatchet Films, Sony Pictures Entertainment
Montador: Peter E. Berger
Distribuidora: Sony Pictures

ELENCO
Alecia Hamilton, Angela Dawe, Aunjanue Ellis, Casey Tutton, Cuba Gooding Jr., Danny Goldring, Duncan Hursley, Ele Bardha, Ellington King, Erin Renee Frankfort, Geoffrey Beauchamp, Gordon Michaels, Gregory Dockery II, Gus Hoffman, Ithamar Enriquez, Jaishon Fisher, Jesse Christian, John Hoogenakker, Kimberly Elise, Lesley Bevan, Loren Bass, Maestro Harrell, Michael Fitch, Rick Uecker, Ron Coden, Sam Logan Khaleghi, Scott Stangland, Tajh Bellow, Wayne David Parker, Zac

Adaptado de: https://www.cineclick.com.br/maos-talentosas-a-historia-de-benjamin-carson



TROCANDO IDEIAS...

3. Após assistirem ao filme, reúna-se em grupos, uma vez mais, para discutir as questões abaixo. Em seguida, compartilhem as ideias discutidas com toda a sala.

A. Ben Carter enfrenta várias dificuldades em sua vida quando criança. Quais são algumas delas? Quais delas você considera maiores?
A ausência do pai, falta de dinheiro, dificuldade da visão. Ausência do pai

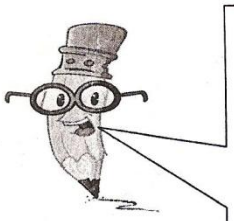
B. Como é a atitude de Ben e de sua família diante das dificuldades?
não desiste dos seus sonhos.

C. A mãe de Ben, mesmo com suas limitações, tem um papel fundamental para que os filhos vençam as dificuldades. Por quê?
Que a mãe dele

D. Que relação o filme estabelece entre o sucesso profissional de Ben e o fato de que ele era um bom leitor?

E. O filme mostra a importância do apoio familiar para o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas de sua vida. Em nossa sociedade, você acredita que as famílias vêm exercendo seu papel satisfatoriamente quanto a esse aspecto?

F. Qual mensagem o filme se propõem a transmitir aos que o assistem? Você considera que o diretor obteve sucesso em sua forma de fazê-lo?



Enfim, chegamos ao meu momento preferido!! ES-CRE-VER! É hora de produzirmos nossa resenha. Para isso considere todas as discussões e constatações sobre o gênero resenha de filme realizadas em sala de aula, assim como sua análise do filme ao qual assistimos. As produções de todos os alunos serão expostas no mural da escola em uma seção especial para que toda a comunidade escolar possa ter acesso!!

4. Antes de começar a escrever sua resenha, lembre-se de que seu texto será lido por alunos de todos os anos/séries, assim como pais, professores e funcionários, por isso, utilize a norma-padrão. Além, disso não esqueça de que você deve utilizar estratégias que consigam convencer os leitores de sua avaliação/julgamento em relação ao filme. Você pode seguir o roteiro abaixo para produzir seu texto:

Introdução →	Apresentação do filme e detalhes técnicos (em forma de tabela ou no corpo do texto).
Desenvolvimento →	Descrição do filme, personagens, espaço, resumo do enredo, avaliação/julgamento em relação ao filme, argumentos. *
Conclusão →	Reafirmação da avaliação/julgamento em relação ao filme e recomendação (ou não) ao leitor.

Lembre-se de dar um título à sua resenha, de assiná-la e de acrescentar a ela imagens com cenas do filme e suas respectivas legendas.

**Como vimos em sala de aula, essas partes podem aparecer diluídas ao longo do texto, ocorrendo simultaneamente, sem necessidade de que se destine parágrafos exclusivamente para descrever personagens, resumir o enredo e outros para fazer-se a avaliação/julgamento da obra.*

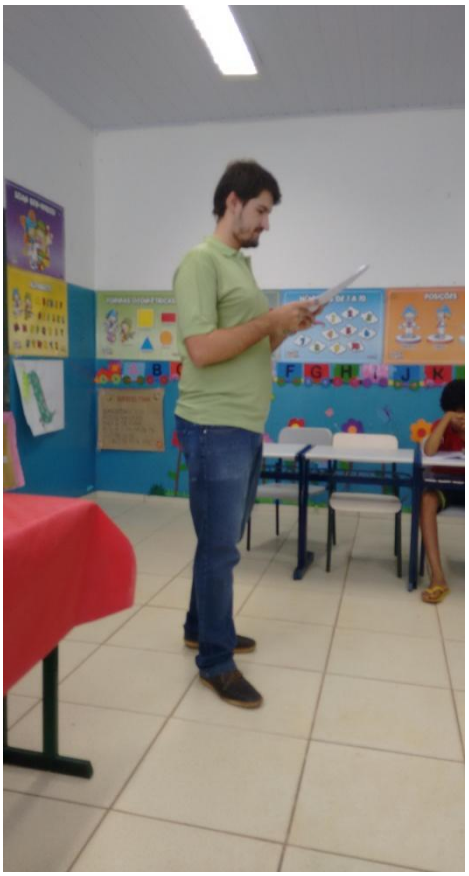
ANEXO B — FOTOS DAS OFICINAS MINISTRADAS






TRÊS
QUATRO
CINCO
SEIS
SETE


13
11
HISTÓRIA
Mágico de Oz
Terra de Oz
L. Frank Baum







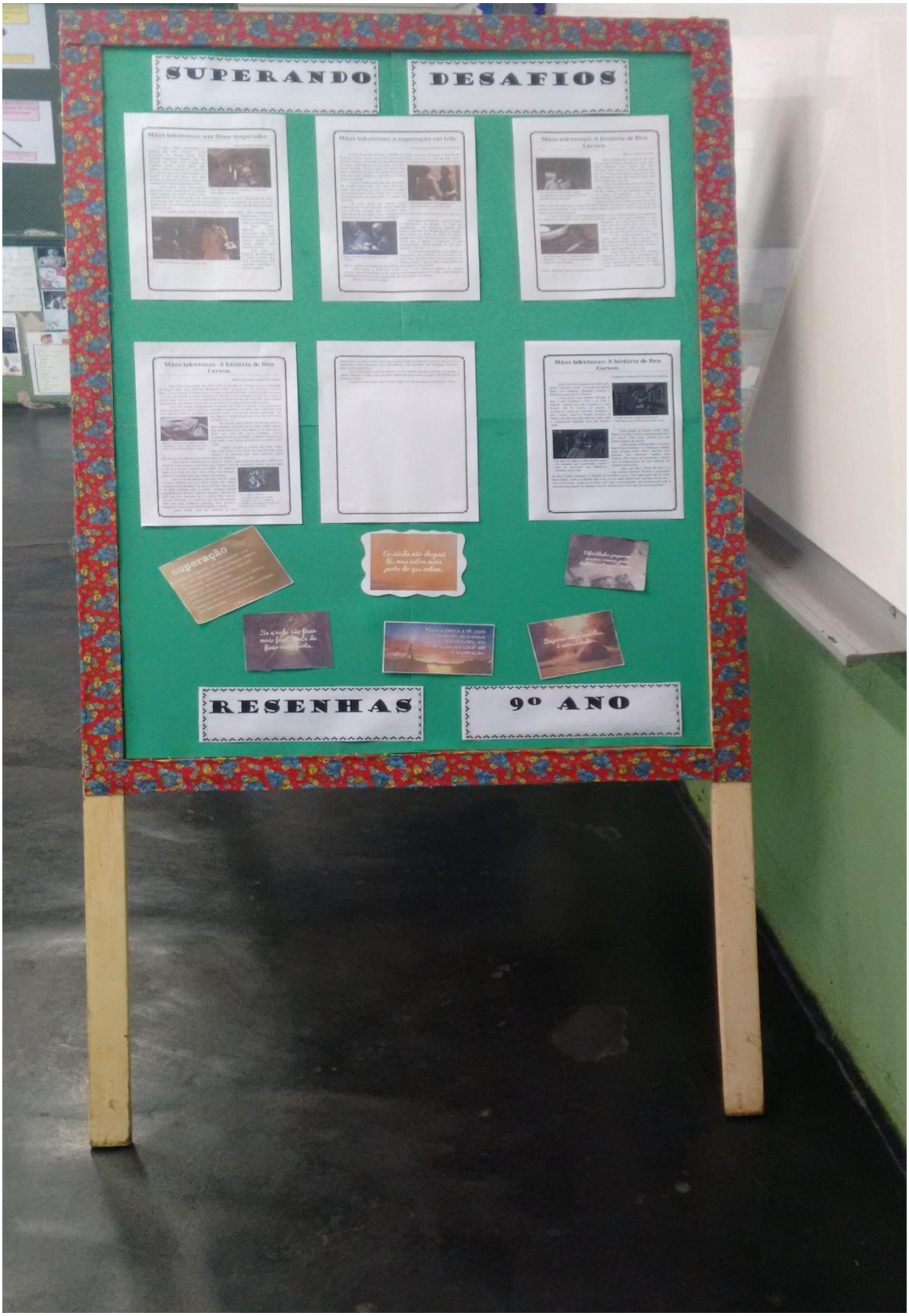

DOIS
2
TRÊS
3
QUATRO
4
CINCO
5

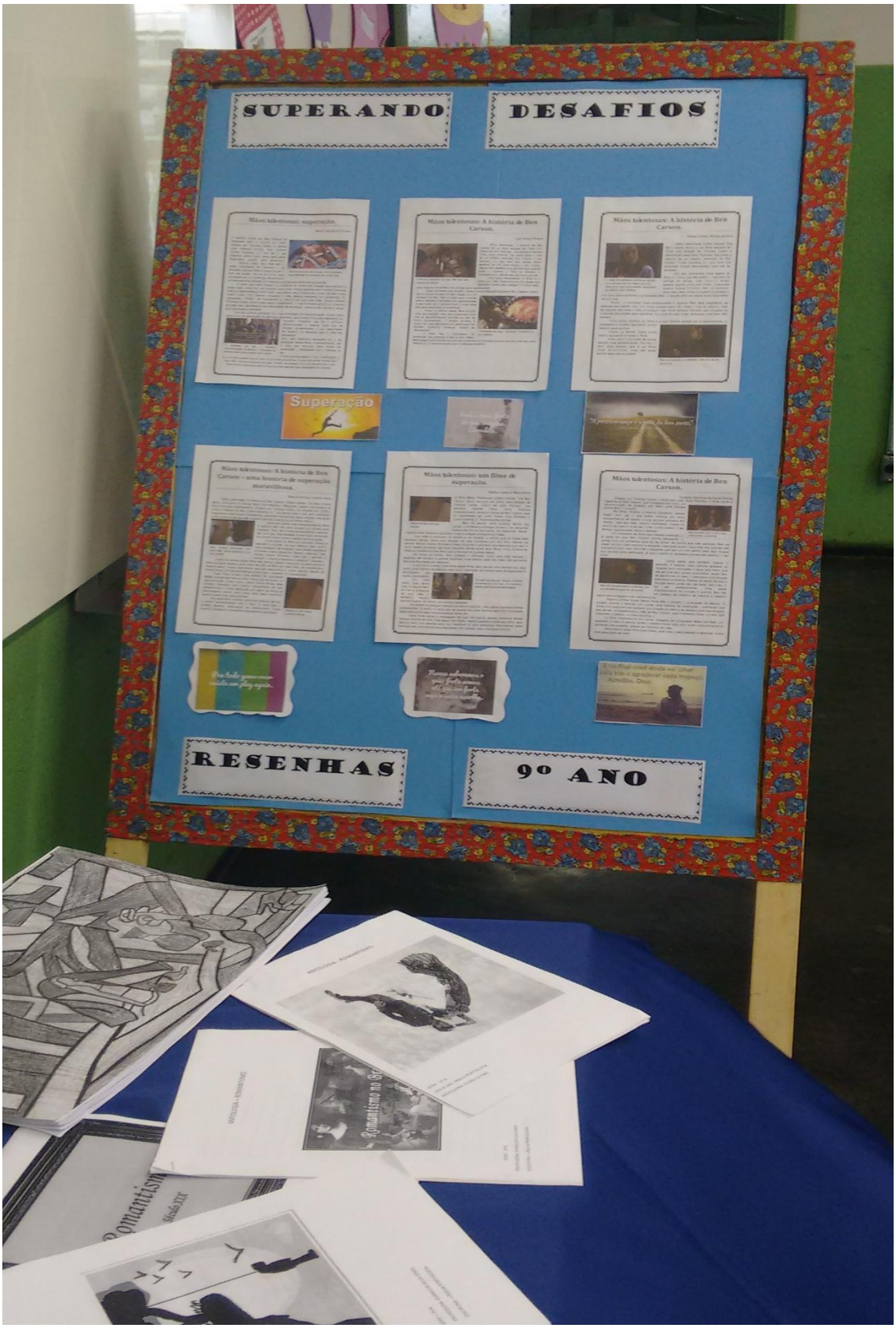
ANEXO C— APRECIAÇÃO DO FILME “MÃOS TALENTOSAS: A HISTÓRIA DE BEN CARSON”.





ANEXO D — MURAL PARA EXIBIÇÃO DOS TEXTOS AO PÚBLICO




SUPERANDO DESAFIOS
Superação
RESENHAS
9º ANO


LÍNGUA
PORTUGUESA
SUPERANDO
DESAFIOS
RESENHAS
9º ANO


LÍNGUA
PORTUGUESA


FORÇAS

ANEXO E — COLETÂNEA DE TEXTO DA TURMA ENTREGUE AOS ALUNOS

