

Desenvolvimento de capacidades de linguagem no trabalho pedagógico com gênero textual

Lima, Paulo da Silva

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lima, P. d. S. (2016). Desenvolvimento de capacidades de linguagem no trabalho pedagógico com gênero textual. *Revista Desafios*, 2(2), 43-63. <https://doi.org/10.20873/ufv.2359-3652.2016v2n2p43>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROTEXTUAL

DEVELOPMENT OF LANGUAGE CAPACITIES IN EDUCATIONAL ASSIGNMENT WITH TEXT GENRE

Paulo da Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Neste artigo abordamos a produção de gêneros textuais, mediada pela Sequência Didática, metodologia por meio da qual é possível ensinar modularmente um gênero. Nosso objetivo é demonstrar que o ensino de gêneros desenvolvido de forma modular pode auxiliar os estudantes na construção de textos de forma adequada. Assim, descrevemos parte de uma experiência desenvolvida em uma escola pública de ensino médio, na qual os alunos do 2º ano produziram uma resenha de filme a ser veiculada na escola e em um blog. Para isso, nos embasamos em autores como Dolz *et al.*, (2010) e Bronckart (2007), que consideram a linguagem como forma de interação e o gênero textual como instrumento por meio do qual os alunos são capazes de desenvolver as capacidades de linguagem. A pesquisa demonstra que a Sequência Didática possibilitou aos estudantes apreenderem os conhecimentos necessários para a escrita adequada do gênero abordado.

Palavras-chave: produção textual; reescrita; gênero textual; modelo didático

ABSTRACT

In this article we discuss the production of genres, mediated Didactic Sequence methodology through which to teach modularly a genre. Our goal is to demonstrate that the teaching of genres developed modularly can assist students in building properly texts. Thus, we describe part of an experiment carried out in a high school public school, in which students of 2nd year produced a movie review to be published in school and in a blog. For this, we base in authors like (Dolz *et al.*, 2010) and (Bronckart, 2007), who consider language as a form of interaction and the genre as a tool through which students are able to develop the capabilities of language. Research shows that the Didactic sequence enabled the students grasp the knowledge required for proper writing addressed genre.

Keywords: text production; rewriting; text genre; didactic model

Recebido em 19/04/2016. Aceito em 26/04/2016. Publicado em 31/05/2016.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, pesquisas sobre o ensino de linguagem vêm enfatizando a importância de concebermos o texto como objeto de ensino (Geraldi, 1984). Com isso, o

termo gênero textual/discursivo passou a configurar nas aulas de língua portuguesa, com a finalidade de tornar o espaço escolar um local onde devem ser efetivadas verdadeiras práticas de linguagem, possibilitando ao aluno ser um produtor/leitor real em situações discursivas.

No presente artigo, apresentamos parte de uma experiência com a produção do gênero resenha, desenvolvida em uma escola pública, a partir de um projeto de extensão ligado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Em tal pesquisa, planejamos e desenvolvemos uma sequência didática (SD) em uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio, objetivando a produção e veiculação de uma resenha no mural da escola e no blog da UNIFESSPA.

Nosso objetivo é demonstrar que, quando a produção textual é norteada pela ferramenta SD, os alunos têm reais possibilidades de desenvolver as capacidades de linguagem inerentes ao gênero trabalhado. Para isso, nos embasamos em autores como Machado *et al.* (2004), Dolz *et al.* (2010), Bronckart (2007), entre outros.

Este artigo está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Construindo o modelo didático do gênero resenha*, fazemos algumas considerações a respeito do modelo didático da resenha, mostrando como as capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas nesse gênero. Em *Contextualização da pesquisa*, traçamos os caminhos que nortearam o trabalho pedagógico que realizamos por meio da sequência didática. E no tópico *Análise das capacidades de linguagem na escrita/reescrita da resenha*, fazemos a análise das capacidades de linguagem presentes na primeira e última versão do gênero produzido por um dos alunos participantes da pesquisa.

CONSTRUINDO O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RESENHA

Quando construímos o modelo didático de um gênero, levamos em consideração conhecimentos formulados no domínio da pesquisa científica e por especialistas. Assim, para a elaboração de um trabalho pedagógico com um determinado gênero, é preciso considerar os saberes teóricos, as finalidades e objetivos da escola no processo de ensino-aprendizagem e transformar esses conhecimentos em algo coerente com os propósitos de ensino.

Em nossa pesquisa, pautamo-nos no trabalho de Machado *et al.* (2004) que afirmam ser a resenha um gênero que:

Pode ser chamado por outros nomes como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertencem tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. –, e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos (MACHADO *et al.* 2004, p. 14).

A resenha, ao que temos visto, é bastante utilizada no meio acadêmico, principalmente nos cursos de graduação. Além disso, professores da educação básica também costumam trabalhar com esse gênero, não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras com o objetivo de que os alunos desenvolvam a capacidade de sumarizar e de emitir juízos de valor sobre um determinado objeto (filme, documentário, livro, etc.).

Em nosso caso, o objeto de referência para a produção da resenha foi o filme *Sociedade dos poetas mortos* do diretor Peter Weir. Assim, alunos da segunda série do Ensino Médio assistiram ao referido filme e com base em conhecimentos sobre as capacidades de linguagem necessárias para produção de uma resenha escreveram-na com o objetivo de estimular outras pessoas a se interessarem pelo longa-metragem.

Levando em consideração o que assevera Bronckart (2007) a respeito da produção textual, o modelo didático da resenha, no seu *contexto sociosubjetivo*, tem na função social de produtor um estudante que objetiva fazer as pessoas conhecerem os elementos mais importantes do filme, buscando convencer seu público a assistir ao longa *Sociedade dos poetas mortos*. O papel social de leitor é desempenhado, no início, pelo professor-pesquisador (primeiro parceiro na interação) e, depois, pelos demais membros da comunidade escolar (alunos, professores, coordenador, etc.) e por estudantes universitários. O lugar de produção é a instituição pública de ensino, que tem a função de auxiliar os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa.

O conteúdo temático a ser mobilizado nas capacidades de ação necessita que o aluno assista ao filme, interprete-o, sumarie-o. Além disso, o resenhista pode acionar conhecimentos sobre outras obras fílmicas com o objetivo de fazer comparações e avaliações no seu texto. Nesse caso, ao se posicionar a respeito do filme, o aluno assume e defende uma opinião sobre uma questão controversa. Por isso, o autor da resenha tem que expor argumentos bem fundamentados capazes de convencer seus leitores a respeito do posicionamento assumido no texto, pois, pelo fato de o conteúdo temático apresentar controvérsia, os demais leitores podem chegar a conclusões diversificadas.

O próximo elemento que compõe o modelo didático da resenha refere-se às capacidades discursivas, que, segundo Bronckart(2007), dizem respeito à infraestrutura geral do texto, composta pelo plano geral, os tipos de discurso e pelas sequências textuais. Com relação ao plano geral, a resenha tem como característica apresentar o nome do filme, resumo, diretor, atores principais, tema mobilizado na obra, duração, etc. Esses elementos, com grande frequência, são postos no primeiro parágrafo e, em seguida, costumam ser retomados no desenvolvimento do gênero.

O plano geral da resenha também se caracteriza por apresentar conteúdos das diferentes partes (ou diferentes momentos) do longa com a descrição dos atos dos principais personagens. 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 ao longo de todo o texto.

Ainda com relação às capacidades discursivas, podemos asseverar que o tipo de discurso que predomina na resenha é o teórico. Assim, é constante a presença do tempo presente, com valor genérico e atemporal, causando um efeito de distanciamento. Geralmente, isso se dá por meio de frases declarativas e pela falta de elementos que indiquem a primeira e a segunda pessoa do singular. Neste caso, os autores da resenha preferem manter esse distanciamento e garantir mais veracidade ao que é dito utilizando o *nós genérico*. Para Fiorin (2010), o *nós* não pode ser entendido como a multiplicação de objetos idênticos, mas configura-se como a junção de um *eu* com um *não-eu*. Assim, há um *nós inclusivo* que representa a união de *eu + tu* (singular ou plural) + *ele (s)*. Este *nós* tem um valor genérico, pois simboliza as pessoas em geral, em nosso caso os telespectadores do filme *Sociedade dos poetas mortos*.

Segundo Bronckart(2007), o discurso teórico pertence ao mundo do *expor*, apresentando uma autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem. As características desse tipo de discurso são: presença de organizadores com valor lógico-argumentativo; modalizações lógicas; referenciação intra e intertextual; anáforas nominais e pronominais; predominância de verbos no tempo presente, etc.

Na planificação da resenha, geralmente no primeiro parágrafo, no ato de apresentação do filme, é comum o uso de sequências descritivas. Quando se aborda o conteúdo temático do longa-metragem, são utilizadas as sequências explicativas e, também, as argumentativas. Para

retratar os fatos ocorridos, o autor lança mão das sequências narrativas e as argumentativas são usadas na tentativa de convencer o leitor a assistir ao filme.

As sequências descritivas, segundo Machado (2003), são usadas nas resenhas com o objetivo de descrever ações, guiando o leitor pelas diferentes partes da obra. Em nosso trabalho, elas são utilizadas para orientar os leitores nas diferentes partes do filme, levando-os a compreender melhor as intenções do diretor do filme. Por isso, é frequente, na construção de sequências descritivas, a presença de verbos como: *aborda*, *retrata*, *relata*, *mostra* etc. Além disso, esses verbos evidenciam a atividade interpretativa dos leitores.

O modelo didático da resenha, nas capacidades linguístico-discursivas, apresenta, com relação à coesão nominal, expressões nominais definidas que fazem referência ao filme, diretor, nome do filme, personagens etc. Por isso, podem ser encontrados elementos como: *o filme*, *o personagem fulano*, *a história* etc. Além disso, esses objetos de discurso podem ser recuperados por meio de anáforas pronominais, elipses e outras formas de referenciação.

O gênero textual em questão traz uma forte presença de operadores lógico-argumentativos, responsáveis pelo estabelecimento da coerência do texto. Entre eles podemos citar: *mas também*, *entretanto*, *de fato*, *por isso*, *mas*, *assim*. Também podem aparecer organizadores de caráter descritivo-narrativo, responsáveis por marcar partes do filme: *no início*, *no final*, *em seguida*, *depois disso*, *por fim*, *na sequência* etc.

Com relação à inserção de vozes, podem ser encontradas na resenha a voz do resenhista e a voz do diretor do filme representada na fala das personagens. Esse aspecto enunciativo do texto também pode ser estabelecido por meio de aspas, com o intuito de destacar algo ou ironizar, e pelo uso do discurso indireto que pode ser inserido por meio de verbo *dicendi* seguido de conjunção integrante: *afirma que*, *menciona que*, *fala que*, *expõe que* etc..

Segundo Machado(2003), as modalizações também costumam aparecer nas resenhas. Por isso, podem ocorrer modalizações lógicas com o propósito de produzir efeito de objetividade, modalizações lógicas e deônticas objetivando expressar dúvida ou possibilidade, modalizações apreciativas e, também, as pragmáticas. Além disso, as avaliações são feitas, principalmente, por meio de verbos e adjetivos, sendo estes usados com mais frequência.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação que desenvolvemos em uma escola pública da cidade de Marabá (PA), com 32 alunos do 2º ano do Ensino Médio. Para isso, contamos com a colaboração de um professor que nos cedeu a turma para realizar uma proposta de produção textual, por meio da SD. É importante mencionar que, para a correção dos textos, tomamos como base uma lista de constatações/controlê que trazia as principais características do gênero.

Segundo Dolz *et al.* (2010), a SD é uma ferramenta didática capaz de proporcionar o trabalho com a oralidade ou a escrita de forma sistemática, visando ajudar os alunos a desenvolver de forma adequada as capacidades de linguagem inerentes ao gênero tomado como objeto de ensino. Esse, portanto, foi nosso objetivo principal, buscar meios para auxiliar os estudantes na produção do referido gênero de forma proficiente dentro de um contexto de produção.

Para o referido autor e seus colaboradores, o trabalho pedagógico com o texto só faz sentido se, de fato, houver uma produção de linguagem efetiva, ou seja, é preciso que, ao final desse procedimento didático, as produções dos estudantes sejam lidas, na escola ou fora dela, efetivando uma ação de linguagem. Em nosso trabalho, procuramos realizar isso, já que, no final da SD, os alunos tiveram suas resenhas expostas no mural da escola e publicadas no *blog* da Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL-UNIFESSPA).

No Quadro 1, apresentamos o resumo da SD desenvolvida.

Quadro 1: Sinopse da sequência didática aplicada

Table 1: Summary of applied teaching sequence

Fase da SD	Tema da aula	Objetivos
Apresentação da situação	Apresentação da proposta de produção.	Expor aos estudantes os objetivos da produção da resenha. Situa-los dentro de um contexto específico de interação verbal.
Apresentação da situação	Estudo das características e estrutura da resenha.	Conhecer as principais características e estrutura do gênero. Discutir a respeito do objeto a ser resenhado.
Apresentação da situação	Apreciação do filme “Sociedade dos poetas mortos”.	Assistir ao filme para em seguida resenhá-lo.
Primeira produção	Escrita da versão inicial da resenha.	Produzir a primeira versão do gênero, considerando o que foi estudado sobre a resenha.
Primeiro módulo	Revisão da primeira produção.	Revisar a produção inicial, levando em conta o que foi posto na correção, via lista de controle.
Segundo módulo	Análise das partes que estruturam a resenha.	Analisar a estrutura da resenha, como resumo, comentários e avaliações.
Terceiro módulo	Estudo da função sintático-semântica dos nexos lógicos.	Apreender as funções dos operadores discursivos dentro do gênero resenha.
Quarto módulo	Revisão de problemas gramaticais: concordância, acentuação, pontuação e frases truncadas.	Refletir a respeito de questões gramaticais que podem ser importantes para a escrita do texto.
Quinto módulo	Refacção da resenha	Refazer o texto com base nas observações feitas durante as aulas anteriores.
Sexto módulo	Estudo dos mecanismos de referenciação Estudo da subjetividade e formas de emitir avaliações sobre o objeto resenhado.	Analisar a função de determinados elementos linguísticos no processo de referenciação textual.
Sétimo módulo	Estudo da subjetividade e formas de emitir avaliações sobre o objeto resenhado.	Refletir sobre a subjetividade no gênero proposto. Analisar os efeitos de sentido produzidos por determinadas formas de avaliação do objeto resenhado.
Oitavo módulo	Análise das diferentes vozes presentes no texto.	Identificar as vozes que se fazem presentes no gênero e refletir sobre os efeitos de sentido provocados pela inserção dessas vozes enunciativas no discurso.
Produção final	Produção final do gênero.	Escrever a versão final da resenha, considerando o que foi apreendido durante a sequência didática.

ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA ESCRITA/REESCRITA DA RESENHA

Nesta seção, analisaremos a primeira e a última versão da resenha produzida por um dos alunos (nomeado B-1) envolvidos na pesquisa. Na análise textual, buscamos descrever o que é posto no contexto de produção (capacidades de ação), na planificação textual (capacidades discursivas) e nos mecanismos de textualização e enunciativos (capacidades linguístico-discursivas). Para facilitar o entendimento das análises, mostramos em um quadro a resenha produzida pelo estudante e a correção que fizemos com base na lista de constatações.

Em relação à capacidade de ação, conforme Bronckart (2007), o resenhista procura realizar uma ação de linguagem, levando em consideração o que aprendeu na primeira etapa da SD. Assim, com relação ao contexto de produção, a escola desempenha a função de lugar social onde a resenha é produzida, além de ter que possibilitar ao estudante o desenvolvimento da competência comunicativa. O aluno tem o papel social de produtor, ou seja, indivíduo que expõe seu ponto de vista a respeito do longa-metragem, procurando destacar as principais características e tecer comentários que possam convencer outros indivíduos a assistirem ao filme. O papel social de leitor é exercido pelo professor, parceiro na elaboração da resenha, e outras pessoas como colegas de classe, professores e demais membros da comunidade escolar. Além desses, a função social de leitor é desenvolvida por estudantes do curso de letras da FAEL/UNIFESSPA. O objetivo da ação de linguagem é escrever uma resenha a respeito do filme *Sociedade dos poetas mortos* com a pretensão de convencer os leitores a assistirem ao longa.

Nas capacidades discursivas, com relação ao conteúdo temático, observa-se que o resenhista buscou assistir ao filme com cuidado para resumi-lo e interpretá-lo da melhor forma possível na tentativa de persuadir o leitor. Faz avaliações positivas: *É um filme sensacional/ Palmas para o diretor/ Recomendo-o*. No entanto, não demarca com exatidão o contexto da história e há na resenha informações incompletas como, por exemplo, o último período do 2º parágrafo (quando menciona o *carpe diem* e não esclarece a questão).

No que diz respeito à planificação da resenha, nota-se que o aluno B-2 inicia o primeiro parágrafo com uma pergunta, almejando chamar a atenção do leitor logo de início: *Quem disse que a poesia não nos fazem ser pessoas melhores, com mais atitudes?*. Esse recurso da frase interrogativa é utilizado pelo locutor, conforme Benveniste(1989, p. 86), para suscitar uma resposta do interlocutor, construindo assim uma enunciação de dupla entrada. E é justamente isso que faz o resenhista quando inicia seu texto com uma pergunta para seu leitor, ou seja, tenta prender a atenção deste desde o início da interação verbal.

Na planificação do texto, no primeiro parágrafo, o autor faz uma apresentação *lato sensu* do filme, mencionando que “Sociedade dos poetas mortos” pode levar o telespectador a expressar melhor seus sentimentos e a tornar-se uma pessoa melhor. No segundo parágrafo, o agente-produtor começa a retratar com mais exatidão a história, iniciando pela apresentação do professor John Keating, personagem principal e que dará início às intrigas que se sucedem no longa-metragem. O agente-produtor finaliza o segundo parágrafo dando ênfase ao

personagem que protagonizará a parte mais triste do drama, nomeado na resenha de garoto rebelde.

O terceiro parágrafo é iniciado com uma avaliação por meio de um adjetivo, visando convencer o interlocutor a assistir “Sociedade dos poetas mortos”. Isso é notado em: *É um filme sensacional!*. Algo que se repete no período seguinte quando é exposto: *Que nos retrata histórias de vidas e de pessoas diferentes que através da poesia se tornam mais unidos e se expressam melhor*. Na verdade, esse parágrafo inteiro é composto por avaliações positivas em relação ao filme, fato este que comprova a intenção do resenhista em querer conseguir a adesão de seus interlocutores.

No quarto parágrafo, o autor também faz avaliações positivas reverenciando a figura do diretor Peter Weir, mas não cita partes do filme para guiar o leitor e assim não dá a este a possibilidade de uma compreensão geral da obra.

O último parágrafo é composto por avaliações do autor em primeira pessoa, assumindo-se como enunciador na tentativa de persuadir seu público. Isso é posto duas vezes com a expressão: *Recomendo-o*. Com isso, nesse parágrafo final o aluno B2 reafirma suas avaliações positivas em relação ao drama e para isto faz as seguintes ponderações: *boa história/ com seu drama e seu elenco conquista o público facilmente*. Pelo que vimos, a planificação dessa primeira produção apresenta apenas no segundo parágrafo avaliações embasadas nos acontecimentos do longa. Nas demais partes, encontram-se juízos de valor que não fazem referência às intrigas e desfecho da história. Informações como ano de lançamento, contexto histórico, nomes de outros personagens importantes e relato dos principais acontecimentos do filme não aparecem na resenha.

Observa-se no texto também a presença de unidades linguísticas em primeira pessoa do plural que representam não o agente-produtor, mas os telespectadores do filme em geral. Isso acontece em passagens como: *a poesia não nos fazem/ nos retrata/ podemos ir em busca*. Nesse caso, conforme Barros (2002), o *nós* classificado como inclusivo estabelece uma relação de subjetividade e proximidade da enunciação, já que é composto por um *eu+tu+eles* = *nós* (pessoas em geral). Por outro lado, encontramos na resenha a subjetividade remetendo-se ao próprio agente-produtor: *Recomendo-o ainda mais para aqueles/ aqueles que gostam de poesia, recomendo-o*. Isso demonstra que o aluno pautou-se em uma marca de subjetividade para manter uma relação de proximidade com o interlocutor e deixar claro que o filme merece ser assistido.

Esta primeira versão da resenha do aluno B2 é constituída por sequências textuais descritivas, narrativas e argumentativas, corroborando o que afirma Machado (1996), quando menciona que *descrever*, *apreciar* e *interpretar* são as três operações que determinam a estruturação desse gênero.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, vemos que, no primeiro parágrafo, o processo de referenciação se estabelece por meio de elipses (podemos), (sermos), fazendo referência ao *nós inclusivo* (nos retrata que podemos). No final desse parágrafo, o resenhista usa o pronome *nosso* para estabelecer referencialidade com o *nós* das linhas anteriores.

No segundo parágrafo, há retomadas anafóricas de “Sociedade dos poetas mortos” em: *Nesse filme;do filme*. Em seguida, a palavra *garoto* é retomada com o uso de *outro* (outro tímido/ outro brincalhão). Faz-se também referenciação dêitica em *Esse professor*, estabelecendo relação com o objeto de discurso *um professor*. O termo *um garoto rebelde* é retomado nesse parágrafo por anáforas nominais (o rebelde do filme/ o jovem rebelde) e por meio de anáforas pronominais (seu pai/ seu pai/ ele). O autor faz uso da anáfora pronominal (Eles) para retomar o objeto de discurso *o grupinho principal do filme*.

No terceiro parágrafo, identificamos um processo de referenciação em que “Sociedade dos poetas mortos” é recuperado com a anáfora nominal *um filme*. Em seguida, há elipses estabelecendo relação de retomada do termo *pessoas diferentes* em: *se tornam;se expressam*. No último parágrafo, observamos um processo de referenciação em relação ao filme, por meio de anáforas pronominais e nominais (Recomendo-o/ seu drama/ seu elenco/ recomendo-o).

Também na textualização, observamos a presença de organizadores lógicos que contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática. Assim, encontramos, no primeiro parágrafo, *opo* com função de explicação; o *que* como conjunção integrante, estabelecendo relação de encaixamento; o *e*, ligando partes do discurso e o nexos *com isso*, desempenhando a função de empacotamento de frases de uma mesma fase.

No segundo parágrafo, o aluno B2 usa o conectivo *e* como ligação para instituir uma articulação entre frases sintáticas numa só frase gráfica. Há também nesse parágrafo *oporém* contrapondo um argumento voltado para uma conclusão contrária. Nesse caso, segundo Bronckart (2007), esse elemento de conexão configura um balizamento, já que demarca a fase de uma sequência.

No terceiro parágrafo, identificamos o *que* como encaixamento em: *É um filme sensacional! Que nos retrata/ de pessoas diferentes que através da poesia.* Aparece também o *que* como conjunção integrante, articulando sequências do texto: *claro que a morte só mostra que devemos aceitar.* No parágrafo seguinte, existe o *que* como pronome relativo desempenhando o papel de encaixamento: *Palmas para o nosso diretor que mostra que podemos ir.* Além disso, o autor faz uso do operador *e* para ligar sequências do texto: *(ir em busca dos nossos sonhos e que uma simples poesia pode...).*

No último parágrafo da resenha, identificamos os nexos *e* *eque*: *(e que querem se sentir)*, com função de ligação e encaixamento, respectivamente, articulando frases sintáticas. No final do texto, o resenhista lança mão do *mas* para o balizamento de uma sequência do discurso, ou seja, faz uso desse mecanismo de conexão para instalar uma contraposição entre um argumento destinado a uma conclusão contrária. Isso acontece em: *lógico que não agradará a todos, mas aqueles que gostam de poesia, recomendo-o.*

Ainda com relação às capacidades linguístico-discursivas, percebemos que o autor traz vozes enunciativas para seu texto. Por isso, há no primeiro parágrafo a voz dos telespectadores do filme em geral inserida elipticamente pelo uso da primeira pessoa do plural: *nos fazem/ que podemos/ nosso sentimento/ sermos.* O uso do *nós inclusivo*, como assevera Fiorin(2010), é feito não para representar a voz do autor do texto, mas sim a de um grupo de indivíduos que podem ser enquadrados numa mesma categoria. Por isso, na resenha em análise, a primeira pessoa do plural representa tanto o resenhista como as demais pessoas que já assistiram ou que podem ter interesse em assisti-lo. Além disso, esse recurso enunciativo provoca um efeito de sentido de proximidade entre o agente-produtor e seus leitores.

Ainda com relação aos mecanismos enunciativos, identificamos modalização lógica avaliando elementos do conteúdo temático com base no mundo objetivo em: *Sociedade dos poetas mortos nos retrata que podemos ir mais longe, como podemos expressar nossos sentimentos.* Segundo Neves(2011, p. 160), esse tipo de modalização, que é classificada pela autora como epistêmica, está relacionada à necessidade e à possibilidade intelectual/cognitiva expressas em proposições dependentes da realidade do mundo. Com isso, o conhecimento do resenhista se representa nas proposições.

No segundo parágrafo, há a presença de uma modalização deôntica, avaliando elementos do conteúdo temático da resenha com base em regras constitutivas do mundo

social. Para isso, o autor apresenta uma proposição com valor de obrigação social. Isso é identificado no trecho: *a pessoa tem que ter atitude e saber se expressar*. Como afirma Neves (2011), a modalização deôntica, de um lado, condiciona-se a elementos lexicais que se ligam ao enunciador e, de outro, requer que o enunciatário aceite a proposição como verdadeira para que assim possa executá-la.

O terceiro parágrafo apresenta também uma modalização deôntica que expressa o valor de obrigação social/conformidade com normas sociais em uso. Isso é posto na passagem: *devemos aceitar as pessoas como realmente são*. No parágrafo seguinte, o resenhista lança mão de duas modalizações lógicas para avaliar elementos do conteúdo temático baseando-se no mundo objetivo. Para isso, coloca as proposições como qualidade do que é possível: *mostra que podemos ir em busca/ uma simples poesia pode nos fazer melhor*.

Com base na análise das capacidades de linguagem, o resenhista demonstrou proficiência ao escrever a primeira versão de seu texto. Por isso, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas na apresentação da situação foram imprescindíveis para que o estudante pudesse produzir sua resenha de forma satisfatória nessa primeira etapa. Além disso, a correção interativa pautada na lista de controle nos deu a possibilidade de avaliarmos o desempenho do estudante e preparar as fases seguintes da SD, visando contribuir para uma melhora na reescrita, algo que iremos analisar a seguir no texto final do aluno B-2.

Produção final	Lista de constatações
<p style="text-align: center;"><u>Resenha do filme "Muito Mais do que um Filme"</u></p> <p>1 <u>Resenha do filme "Muito Mais do que um Filme"</u> 2 <u>filme do internato Welton, um internato se constituído por</u> 3 <u>homens, de certa maneira um modo diferente de se</u> 4 <u>relacionar com os alunos. Com esse relacionamento film</u> 5 <u>Monty e mal não mostrando os alunos como a pe</u> 6 <u>nis para os internatos, podendo dizer de se aqui</u> 7 <u>no cenário, assim. Esse filme muito interessante para</u> 8 <u>alunos de qualquer idade com 1989, com uma excelente direção</u> 9 <u>de Peter Lili, dirigida com Sachidanand e a aula do</u> 10 <u>filme David Peter Smith.</u> 11 <u>Não sou tempo algum filme tanto feito como esse</u> 12 <u>classe do filme, que era quando ele e seus amigos se</u> 13 <u>reuniam para fazerem vídeos e bem pouco, com</u> 14 <u>alunos durante isso, assim com esse cenário em</u> 15 <u>de um grupo formado em sua com vários alunos com</u> 16 <u>ideias diferentes: um era o maior tímido entre</u> 17 <u>o mais popular que tinha certeza de alunos, tinha o que</u> 18 <u>acontecia entre eles. Com essa direção se pode ver</u> 19 <u>no mais próximo nos vídeos de vídeos, e o nome me</u> 20 <u>realmente filme termina com uma tragédia pois, o</u> 21 <u>aluno que tinha certeza de alunos, se mata por que</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Procurou selecionar as informações principais possibilitando ao leitor ter uma compreensão geral do que se sucede no filme. Com isso, você passou a imagem de quem compreendeu adequadamente o longa-metragem; ➤ Você apresenta apreciações sobre o filme em: <i>filme muito privilegiado pelo elenco/ uma excelente direção/ o nosso maravilhoso filme/ é um drama muito interessante/ é um filme para qualquer idade;</i> ➤ O texto se enquadra perfeitamente no gênero resenha; ➤ Está adequado a leitores múltiplos e ao suporte onde será veiculado o gênero; ➤ Sua resenha apresenta organizadores textuais que guiam o leitor e organizam o discurso estabelecendo relações sintático-semânticas entre frases e parágrafos. Isso pode ser notado com o uso de: <i>só, como, e, que, para, pois, porque, etc.;</i> ➤ Você procurou ser cortês em suas críticas sobre o filme e assim evitou possíveis agressões ao filme/diretor. ➤ Evita repetições desnecessárias por meio de elementos como: <i>ele/ Esse filme/ seus amigos/ outro/ desse filme/ assisti-lo,</i> mas também falha nesse quesito em: <i>internato Welton, um internato</i> na linha 2 e pelo emprego desnecessário do nome do filme em inglês na linha 10. A referência está inadequada na linha 23-24. ➤ Há a presença de verbos que traduzem as ações do diretor do filme e outros que mostram a estrutura e organização do drama. Isso é identificado em: <i>nos fala/ foi lançado/ através desse filme nos mostra/ foi indicado;</i>

<p>2. meu pai não aceita.</p> <p>23 Palomas para o nome do ator Peter Ustinov para a atriz</p> <p>24 Jane Fonda no filme como a mãe é importante</p> <p>25 e como por mudanças várias de uma pessoa o</p> <p>26 um drama muito interessante, que nos mostra</p> <p>27 que devemos aceitar as pessoas como elas são pois</p> <p>28 todos temos um lado que não vemos por nós mesmos</p> <p>29 que não seja fácil, é importante, é um drama. Como</p> <p>30 como ator principal o Peter Ustinov que já fez</p> <p>31 muitos filmes como o de deus e o ator principal</p> <p>32 já podemos ver o filme com outros filmes</p> <p>33 Escrito por Peter Ustinov foi um grande sucesso</p> <p>34 lançado em 1963 tendo ganhado o prêmio de melhor roteiro em</p> <p>35 inglês. A história é sobre um homem de um drama</p> <p>36 escrito por, pois é um filme para qualquer idade e</p> <p>37 me pareceu de fato.</p>	<p>➤ Apesar de apresentar uma linguagem adequada, há problema de frase truncada/incompleta na linha 19; de pontuação nas linhas 03, 17 e 32. Falta acrescentar R em verbo no infinitivo na linha 8.</p>
--	---

Na versão final do texto produzido pelo aluno B-2, as capacidades de ação são semelhantes às do primeiro texto. O objetivo da interação é resumir e tecer comentários a respeito do filme para que assim o leitor possa ser estimulado a assistir ao longa-metragem.

No que tange às capacidades discursivas, no primeiro parágrafo, diferentemente do que foi posto na primeira produção, o autor procura fazer um resumo do filme, dando informações do cenário onde acontece a história e a situação que irá desencadear a intriga. Em seguida, faz uma avaliação (*Esse filme muito privilegiado pelo elenco*) e expõe dados técnicos sobre o longa, como ano de lançamento, nome do diretor e roteirista.

No segundo parágrafo, o resenhista se preocupou em apresentar o personagem principal e os coadjuvantes, juntamente com a situação que desencadeou a intriga e o desfecho do drama. Por isso, expõe a situação estável antes da chegada do professor John e os efeitos de seu revolucionário método de ensino da literatura. O parágrafo seguinte é iniciado por avaliações sobre o diretor e o filme, tentando mostrar ao leitor as qualidades que tornam o drama interessante e indicado para os telespectadores.

No parágrafo final, o resenhista mostra a grandiosidade do filme ao mencionar que o mesmo foi indicado quatro vezes ao Oscar, tendo ganhado um. Com isso, demonstra ao interlocutor o quão é interessante o longa-metragem e é assim que finaliza a resenha, aconselhando os leitores a apreciarem “Sociedade dos poetas mortos”.

O aluno também faz uso de verbos que descrevem as ações do filme e orientam o leitor no entendimento do drama. Segundo Machado(1996) essa é uma das características da resenha, pois a presença desses verbos dá ao interlocutor a possibilidade de uma visão sucinta dos fatos e ações dos personagens. Além disso, auxilia na qualificação do diretor e do longa-metragem.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, com relação ao processo de referenciação, temos no primeiro parágrafo a presença de anáforas nominais(*um internato/ John Keating/esse desenvolvimento/ Esse filme*) e anáfora pronominal (*ele*). No segundo parágrafo, encontramos também anáforas nominais e pronominais que contribuem para a coesão textual como: *ele/ seus amigos/ isso/ essa sociedade/ outro/ seu pai/ seus alunos/ John/ o apaixonado/ maravilhoso filme*.

No parágrafo seguinte, a referenciação acontece por meio de anáforas nominais em: *Peter Weir/ um drama/ o ator principal/ o filme*. No parágrafo final, a referenciação acontece por anáforas nominais (*Sociedade dos poetas mortos/ um drama/ um filme*).

Na versão final, assim como na inicial, no que diz respeito à conexão, há mecanismos que contribuem para a articulação da progressão temática da resenha. No segundo parágrafo, há o uso do organizador descritivo-narrativo (*No seu tempo de colegial*)que funciona como segmentação, delimitando partes do discurso. Observamos também o conectivo estabelecendo ligação entre frases sintáticas em: *se reuniam para trocarem ideias e lerem poemas/ não apoiam o novo método de ensinar e o nosso maravilhoso filme termina*. Nesse mesmo parágrafo temos o *para* indicando uma relação de finalidade em: *seus amigos se reunião para trocarem ideias e opoise o porque* como explicação, ligando orações coordenadas.

No penúltimo parágrafo, há o *como* estabelecendo relação de comparação e encaixamento em: *nos mostra como a poesia é importante e como pode nos ajudar*. Identificamos também o *que* como pronome relativo e conjunção integrante na função de encaixamento no trecho: *um drama muito interessante, que nos mostra que devemos*. Nesse parágrafo ainda o autor faz uso do operador *pois* para introduzir uma justificativa ou explicação

relativa ao enunciado anterior nos seguintes excertos: *pois através desse filme nos mostra/ pois todos temos sonhos.*

No último parágrafo, há o *que* como conjunção integrante, *o* pois como explicação/justificativa e o *e*, articulando frases sintáticas. Assim, podemos dizer que os mecanismos sintático-semânticos (organizadores textuais), utilizados na versão final da resenha, contribuíram para a progressão temática do texto, constituindo-o como uma unidade comunicativa articulada a uma situação com possibilidade de ser compreendida e interpretada por seus interlocutores.

Com relação aos mecanismos enunciativos, encontramos no texto final, assim como na versão inicial, a presença de vozes enunciativas, entre elas a voz do próprio autor da resenha diluída no *nós inclusivo*, representando os telespectadores do filme em geral. Isso pode ser notado nos seguintes trechos: *nosso maravilhoso filme/ nos mostra/ devemos/ todos temos sonhos/ Temos como ator.* Essa diluição da voz do autor em um *nós* genérico causam uma proximidade entre o resenhista e seus leitores. Há também no texto o uso do discurso indireto introduzido por meio de um verbo *dicendi* para representar a voz do filme: *Sociedade dos poetas mortos nos fala sobre a volta de John.*

Na versão final da resenha, assim como foi visto no primeiro texto, encontramos modalizações que traduzem comentários e avaliações a respeito de elementos do conteúdo temático da resenha. Nesse sentido, temos no terceiro parágrafo duas modalizações deônticas que avaliam elementos do conteúdo temático com base em valores e regras que constituem o mundo social. Isso é posto em: *pode mudar as ideias de uma pessoa/ devemos aceitar as pessoas como elas são.* Nesse mesmo parágrafo, identificamos uma modalização lógica responsável por avaliar um elemento do conteúdo temático, concebendo-o como algo possível e apoiado no mundo objetivo. Isso está expresso no excerto: *só de ele ser o ator principal, já podemos ver o filme com outros olhos.*

De acordo com o que vimos na escrita/reescrita do aluno B2, podemos afirmar que não há uma grande diferença entre o conteúdo abordado nas duas versões, mas a resenha final é escrita de forma mais adequada. Assim, o estudante usou o parágrafo inicial da primeira produção para exprimir avaliações positivas na tentativa de mostrar ao leitor que o filme é muito bom. Por outro lado, deixou de expor um pequeno resumo do longa-metragem que pudesse funcionar como uma introdução do restante da resenha, fato que já se consolida na

segunda produção, quando comenta sobre partes do drama e emite informações técnicas como ano de lançamento, direção e roteirista.

Nas duas produções, apesar de inadequações, o processo de referenciação foi bem estabelecido por meio da inserção de objetos de discurso e das retomadas anafóricas, contribuindo para a progressão textual. A conexão, responsável pela articulação entre as séries isotópicas, mostrou-se mais adequada na segunda produção. Com isso, podemos asseverar que o módulo da SD voltado para o uso dos organizadores textuais surtiu efeito e ajudou o aluno a dominar melhor esses constituintes da progressão temática da resenha.

Vimos, nas duas versões, a presença de modalizações lógicas e deônticas, avaliando elementos do conteúdo temático com base em valores ligados ao mundo objetivo e social. Foram utilizados nos textos verbos para traduzir as ações e vozes do filme, diretor e personagens, guiando o leitor para uma compreensão mais plausível do drama.

De acordo com nossa avaliação, com relação à microestrutura textual, a primeira resenha apresenta mais problemas que a segunda. Por isso, cremos que os módulos abordados na SD ajudaram o estudante na escrita final da resenha. No entanto, ele ainda demonstra ter dificuldades para usar adequadamente a pontuação, principalmente para demarcar final de períodos, pois isso foi identificado tanto no primeiro quanto no segundo texto.

A nosso ver, o aluno B2, na versão inicial, demonstrou ter apreendido, nas aulas destinadas à apresentação da situação, primeira etapa da sequência didática, saberes sobre o gênero.

O trabalho de correção nos deu um norte para as etapas seguintes da SD. Na correção interativa, discutimos com toda a turma os principais problemas aparecidos na produção inicial e, depois, fizemos um atendimento individual para comentarmos sobre a avaliação dos textos. Com isso, tiramos dúvidas e mostramos o que estava adequado e inadequado.

Pelo que estimamos no texto final, a correção interativa, guiada pela lista de constatações, juntamente com o desenvolvimento dos módulos, deu ao estudante a possibilidade de uma reescrita mais adequada. Isso pôde ser comprovado ao longo de nossa análise, já que a resenha final mostrou-se mais apropriada para conseguir a adesão dos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos demonstrar que o trabalho com o gênero por meio de atividades modulares, como a SD, é capaz de proporcionar aos estudantes a construção de saberes, em relação às capacidades de linguagem operadas na produção textual. Como visto, por meio da SD, pudemos trabalhar com os alunos as três capacidades de linguagem, conforme Bronckart (2007), envolvidas na elaboração do gênero resenha.

Além disso, com base na proposta de produção textual realizada, os estudantes, de fato, escreveram textos para leitores reais dentro de uma situação discursiva, pois, ao final da SD, todas as resenhas foram expostas e lidas no mural da escola, além de terem sido publicadas no *blog* da FAEL. Com isso, procuramos seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), já que esse documento oficial sugere que o gênero se torne um mecanismo enunciativo/dialógico no contexto escolar.

Na análise das resenhas, verificamos a importância da avaliação formativa no processo de produção textual, pois, em muitos casos, nessa atividade, o professor se prende apenas aos problemas microestruturais, ou seja, somente se propõe a corrigir as questões de natureza gramatical sem que isso represente algo significativo no processo de reescrita. Ao propormos a correção com base na lista de constatações, criamos uma forma de interagir com o aluno a respeito de seu texto. Por isso, em nossa intervenção, levamos em consideração não somente as questões gramaticais, mas também outras de ordem textual-discursiva.

De acordo com o que foi discutido neste artigo, podemos mencionar que a prática da produção textual pode ser realizada de forma modular e sistemática. Isso porque, conforme foi destacado na análise dos textos, a escrita de um gênero requer muitas vezes dos alunos saberes que só podem ser construídos ao longo de um processo. E foi isso que procuramos demonstrar na análise das capacidades de linguagem das resenhas. Além disso, é necessário que o estudante sinta-se um autor que escreve para um leitor real e que veja o professor como um parceiro em todas as etapas que envolvem a produção de um texto.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L.P. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.
- DOLZ, J. *et alii*. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola..* Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2010.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). *Análise do Discurso em Perspectivas*. Belo Horizonte, v. 1, p. 215-230, 2003.
- _____. A organização sequencial da resenha crítica. *The ESPECIALIST*, vol. 17, n. 2, p.133-149, 1996.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.

Paulo da Silva Lima

Professor Adjunto de Linguística e Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Bacabal.

Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

E-mail: paulo.sl@ufma.br

Endereço: Universidade Federal do Maranhão, Curso de Letras. Av. João Alberto, s/n Bambu 657000-000 - Bacabal, MA - Brasil