

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Ana Cristina Miranda Fajardo

A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita

Juiz de Fora
2020

Ana Cristina Miranda Fajardo

A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucilene Hotz Bronzato

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fajardo, Ana Cristina Miranda.

A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita / Ana Cristina Miranda Fajardo. – 2020.

105 f. : il.

Orientadora: Lucilene Hotz Bronzato

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Escrita. 2. Gêneros textuais/discursivos. 3. Resenha crítica. 4. Reescrita coletiva dirigida. 5. Roteiros mediadores. I. Bronzato, Lucilene Hotz, orient. II. Título.

**A REESCRITA DIRIGIDA COMO PARTE DO PROCESSO DE
CONSOLIDAÇÃO DA ESCRITA**

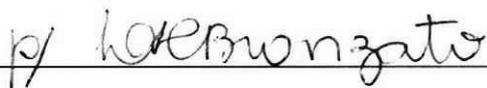
ANA CRISTINA MIRANDA FAJARDO

Trabalho de Conclusão Final de
Mestrado submetido ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Juiz de Fora -
UFJF, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Mestre em Letras.

Aprovado em 13/03/2020



Profa. Dra. Lucilene Hotz Bronzato - presidente e orientadora



Profa. Dra. Talita de Cássia Marine - UFU – Membro

titular externo, por webconferência



Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano - Membro titular interno

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao Mestrado Profissional em Letras, nas pessoas de todos os professores, que além de apresentarem-me outra possibilidade de conduzir as aulas de Língua Portuguesa, apresentaram-se, acima de tudo, como seres humanizados, ao compreenderem nossa jornada exaustiva.

Um sentimento de gratidão especial à Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato, que tão bem me conduziu à compreensão do processo de reescrita textual coletiva, além ter demonstrado paciência em todos os momentos.

Gratidão também a Prof^a Dr^a Natália Sathler Sigiliano e a Prof^a Dr^a Laura Silveira Botelho, que tanto me deixaram tranquila no momento da qualificação, encorajando-me a prosseguir sem traumas.

Muita gratidão aos membros da minha família. Sem a parceria deles, seria doloroso. Praticamente foram alunos do Mestrado comigo. Gratidão mais que especial à minha filha Hanna, pela disponibilidade para cuidar de toda a parte operacional da dissertação.

Gratidão aos amigos pessoais, incluindo os colegas de turma, que fizeram questão de acompanhar o processo desde o início, esclarecendo minhas dúvidas e tranquilizando-me, sempre que necessário.

Extrema gratidão à diretora Flávia Boechat Jardim de Melo. Sem o seu apoio, a aplicação da intervenção não seria tão tranquila. Estendo essa gratidão à turma participante da intervenção, que abraçou a causa com todo o empenho.

Gratidão ao Jornal Leopoldinense, na pessoa do seu editor chefe, Luiz Otavio Meneghite, não só por divulgar o trabalho em seu jornal, mas por ser um grande incentivador do meu trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Não nascemos leitores nem escritores, mas nos transformamos, ao longo de nossas experiências de letramento, em indivíduos que aprendem a ler e a escrever e, a partir daí, descobrem que precisam desenvolver mais e mais essas práticas devido às exigências pragmáticas das diferentes situações sociocomunicativas de que participamos. (PEREIRA, 2012, p. 14-15).

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita*, teve seu plano de intervenção aplicado a uma turma de 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros – Leopoldina/MG. Trata-se de um recorte do macroprojeto da Profª Drª Lucilene Hotz Bronzato (UFJF): *Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar* e teve como objetivo desenvolver, com os estudantes, práticas de reescrita coletiva dirigida, por meio de uma sequência didática do gênero resenha crítica de filme. Para o desenvolvimento desse projeto, os alunos assistiram a filmes relacionados à mitologia grega, produziram resenhas críticas sobre estes e reescreveram-nas coletivamente, seguindo as orientações presentes nos roteiros de reescrita dirigida, os quais direcionaram esses alunos às partes do texto que precisavam ser aprimoradas para estarem adequadas tanto ao gênero em estudo quanto ao objetivo sociocomunicativo. Autores adeptos da Linguística Textual e do Interacionismo Sociodiscursivo foram consultados para respaldar o trabalho docente, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1992; 1998), além de uma gama variada de autores contemporâneos que seguem a linha de pensamento desses pesquisadores, os quais veem o texto, ou seja, o uso, como ponto de partida do estudo da língua. A escrita e, principalmente, a reescrita, são vistas como partes essenciais do processo de aquisição de recursos linguísticos necessários à produção textual. Também foram consultados os documentos norteadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017). Através do caderno pedagógico elaborado com os módulos que compuseram a sequência didática de reescrita coletiva dirigida do gênero resenha crítica de filmes, cuja hipótese de que a mediação, pelo professor, da reescrita dirigida coletiva, realizada por meio de roteiros de reescrita dirigida, é capaz de instrumentalizar o aluno para produzir e reescrever, de maneira autônoma, um texto de determinado gênero, espera-se subsidiar professores que acreditam que um trabalho focado na mediação da reescrita por meio de roteiros que identificam, refletem e propõem mecanismos linguísticos mais eficientes para a produção de um determinado gênero textual pode levar o aluno a se tornar um escritor mais proficiente nas mais variadas situações comunicativas, conforme preconizam os PCN e a BNCC.

Palavras-chave: Escrita. Gêneros textuais/discursivos. Resenha crítica. Reescrita coletiva dirigida. Roteiros mediadores.

ABSTRACT

This dissertation, entitled *Directed rewriting as part of the writing consolidation process*, had its intervention plan applied to a 7th grade class at E. E. Sebastião Medeiros – Leopoldina/MG. This is an excerpt from Prof^a Dr^a's macroproject Lucilene Hotz Bronzato (UFJF): *For a pedagogy of writing: proposals for solutions to writing problems presented in school situations* and its objective was to develop, with students, practices of directed collective rewriting, through a didactic sequence of the genre film critical review. For the development of this project, students watched films related to Greek mythology, produced critical reviews of these and rewrote them collectively, following the guidelines present in the directed rewriting scripts, which directed these students to the parts of the text that needed to be refined to be suitable both the gender under study and the socio-communicative objective. Authors adept at Textual Linguistics and Sociodiscursive Interactionism were consulted to support the teaching work, as Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) and Bakhtin (1992; 1998), in addition to a varied range of contemporary authors who follow the line of thought of these researchers, who see the text, that is, the use, as a starting point for the study of language. Writing, and especially rewriting, are seen as essential parts, are seen as essential parts of the process of acquiring linguistic resources necessary for textual production. Also consulted were the documents teaching guidelines, such as the National Curriculum Parameters - PCN - (BRASIL, 1998) and the National Common Curriculum - BNCC - (BRASIL, 2017). Through the pedagogical notebook elaborated with the modules that composed the didactic sequence of directed collective rewriting of the film critical review genre, whose hypothesis that mediation, by the teacher, collective directed rewriting, perform out by means of directed rewriting scripts, is able to instrumentalize the student to produce and rewrite, autonomously, a text of a certain genre, it is expected to subsidize teachers who believe that a work focused on mediation of rewriting through scripts that identify, reflect and propose more efficient linguistic mechanisms for the production of a certain textual genre can lead the student to become a more proficient writer more proficient in the most varied communicative situations, as recommended by the PCN and the BNCC.

Keywords: Writing. Textual genres/discursive. Critical review. Collective rewriting directed. Mediating scripts.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DO TEMA E HIPÓTESE.....	10
1.2	OBJETIVOS.....	13
1.2.1	Objetivo Geral	13
1.2.2	Objetivos específicos.....	13
1.3	POR QUE A REESCRITA COLETIVA DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA DE FILME?	13
1.4	COMO ESTÃO DIVIDIDOS OS CAPÍTULOS.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	LÍNGUA E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	16
2.2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ESCRITA E DE REESCRITA	20
2.2.1	A escrita como processo	20
2.2.2	A reescrita textual como etapa do processo de consolidação da escrita	25
2.2.3	A ancoragem da escrita e da reescrita textual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	31
2.3	DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
2.3.1	Do ensino da gramática como centro da língua ao texto como foco desta	34
2.3.2	Uso do livro didático e formação continuada do professor	36
2.4	AFINAL, O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS?.....	39
2.4.1	O gênero resenha crítica	42
2.5	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD).....	44
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	49
3.2	PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA E MOTIVAÇÕES PARA O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
4.1	INÍCIO DA INTERVENÇÃO.....	56
4.1.1	Módulo didático e diário de bordo.....	57
4.2	EFETIVAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	60

4.2.1	Primeira reescrita coletiva.....	61
4.2.2	Segunda reescrita coletiva (reescrita da primeira reescrita).....	62
4.2.3	Terceira reescrita coletiva.....	64
<i>4.2.3.1</i>	<i>Aprofundando conceitos</i>	<i>65</i>
4.2.4	Quarta reescrita coletiva.....	66
4.3	PRODUÇÃO FINAL	67
4.4	REESCRITA PÓS-PRODUÇÃO FINAL	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A - Pesquisa: letramento cultural dos alunos referente à produção cinematográfica	81
	APÊNDICE B - Análise da resenha Fantasia à Grega: perguntas orais.....	83
	APÊNDICE C - Comparação entre a resenha Fantasia à Grega e o Filme Percy Jackson e o ladrão de raios.....	84
	APÊNDICE D - Proposta de reescrita do gênero resenha.....	85
	APÊNDICE E- Proposta de reescrita a partir da produção inicial.....	89
	APÊNDICE F - Fúria de Titãs 2	92
	APÊNDICE G - Proposta de reescrita da produção final a partir da lista de constatações.....	93
	APÊNDICE H - Lista de constatação para os alunos	97
	ANEXO A - Aspectos tipológicos.....	98
	ANEXO B - Projeto Escola Animada – Rede Cineclube	99
	ANEXO C - Código alfanumérico contendo as habilidades definidas para cada ano ou bloco escolar	100
	ANEXO D - 1ª avaliação diagnóstica: SIMAVE 2019	101
	ANEXO E - Resenha do filme Percy Jackson e o Ladrão de Raios - Fantasia à Grega	102
	ANEXO F - Matéria divulgada pelo Jornal Leopoldinense	104

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução divide-se nas seguintes seções: justificativa para a escolha do tema e hipótese; objetivos, tanto o geral quanto os específicos; o porquê da reescrita coletiva do gênero resenha crítica de filme e a apresentação da maneira como estão divididos os capítulos.

1.1 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DO TEMA E HIPÓTESE

Durante os anos de 2002 e 2003, tive a oportunidade de tomar contato com a *Teoria dos Gêneros Textuais*, enquanto fazia o curso de Especialização em Língua Portuguesa, oferecido pela UFJF. Foi um primeiro contato consciente com os gêneros, pois até então ministrava aulas de redação ensinando tipologia textual: narração, descrição e dissertação. Mesmo detentora de pouco conhecimento sobre o ensino de produção textual, tinha enorme fascínio (e ainda tenho) por ministrar aulas de redação. Corrigir os textos dos alunos e perceber o quanto são capazes sempre me motiva a prosseguir.

Depois do curso, minhas aulas de produção textual tornaram-se bem mais produtivas, pois passei a basear-me na teoria dos gêneros textuais para propor as produções. Inclusive, no início do ano letivo, distribuía a tabela¹ proposta por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), em que os autores apresentam uma lista composta por cinco tipos textuais acompanhada de gêneros textuais em que a tipologia em questão predomina. Além disso, nessa tabela, os autores trazem os domínios sociais de comunicação desses gêneros e as capacidades de linguagem neles dominantes. Fazia a seleção dos gêneros para cada ano escolar baseada em uma variedade de fatores, como lista dos vestibulares seriados, concursos literários e manuais didáticos, sendo que, em relação a estes, apenas me baseava nos gêneros trazidos por eles, ampliando sempre a oferta de textos modelares e modificando ou substituindo as propostas de produção textual, pois, mesmo à época não conhecendo o termo *mimetização*², via a necessidade de contextualizar a produção, simulando uma situação real.

Durante os últimos seis anos, participei de algumas bancas de correção de textos. Assim sendo, meu olhar tornou-se mais atento em relação aos critérios de correção. Comecei a questionar-me que não basta explicar as características de cada gênero e apresentar bons

¹ A tabela mencionada encontra-se no ANEXO A desta dissertação.

² “Mimetização: quando a atividade representa um simulacro do contexto social necessário para a produção de um determinado texto” (COLE, 2012, p. 63).

textos modelares para em seguida solicitar a produção. O ensino de produção textual precisa ir muito além disso. Paralelamente a esse questionamento, fui aprovada para cursar o Mestrado Profissional em Letras ofertado pela UFJF. No dia 16-04-2018, quando aconteceu a apresentação do curso e dos projetos de pesquisa em andamento, logo me identifiquei com o projeto da Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato: *Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar*.

Com todo o repertório ampliado através das dez disciplinas consolidadas no PROFLETRAS, tive a clareza de que, apesar de meu extremo interesse pelas aulas de produção textual e dedicação irrestrita a elas, muito ainda há por aprender, tanto em relação a como orientar a produção escrita quanto, principalmente, a como corrigir os textos. Essas foram as motivações que me levaram, orientada pela Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato, a escolher o processo de condução da reescrita dirigida coletiva como proposta de intervenção do trabalho que aqui se apresenta.

Sempre corriji os textos produzidos por meus alunos, primeiro elogiando e depois, através de bilhetes, escritos na margem do texto ou ao final deste, sugerindo as alterações necessárias. Também sempre marquei, no texto, as questões relacionadas à microestrutura textual e aos mecanismos supratextuais, ou seja, aquelas questões relacionadas à apresentação estética da produção, mas não me aprofundava nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas³. Assim procedendo, agia como a maioria dos professores que pratica o processo de correção age. Além do mais, apresentava aos alunos todas as falhas de uma só vez. Para finalizar o relato sobre o meu agir, apenas sugeria ao aluno que fizesse a correção, não lhe solicitando a apresentação da reescrita.

Nesse contexto, se fosse feito um comparativo entre os textos produzidos por um mesmo aluno no decorrer do ano letivo, seria possível observar que ele, na maioria das vezes, incorria nas mesmas falhas, ou seja, se o aluno não dominava ortografia, continuava sem dominá-la; se não reconhecia as partes constitutivas de determinado gênero proposto para produção, continuava sem reconhecê-las. Somente aquele discente que lia as observações anotadas ao longo do texto e que interagiu com o professor sobre as abordagens feitas obtinha algum avanço, mas a escola não deve objetivar atingir apenas alguns. É preciso que a intervenção atinja o máximo possível de alunos e que seja realizada de maneira distinta daquela que não alcança êxito.

³ A explicação sobre as capacidades citadas encontra-se no Capítulo 2.

Diante do exposto, a hipótese que norteou a presente pesquisa foi a de que a mediação, pelo professor, da reescrita dirigida coletiva, realizada a partir dos módulos presentes em uma sequência didática elaborada tendo em vista aquilo que se pretende alcançar com os alunos, é capaz de instrumentalizar o aluno a ativar o leitor interno⁴ para produzir e reescrever, de maneira autônoma, um texto de determinado gênero. A opção por se trabalhar a reescrita em uma nova perspectiva, diferente da tradicional, deveu-se ao meu próprio fazer pedagógico, bem falho nesse ponto, e à pesquisa feita para subsidiar esse trabalho, que aponta pouquíssimos trabalhos bem direcionados nessa área.

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por serem somente norteadores da prática docente, deixam os professores em dúvida quanto à melhor maneira de trabalharem os gêneros textuais; se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda se encontra em fase de implantação e se a priorização da produção textual apresentava-se tímida em parte dos manuais didáticos produzidos anteriormente à BNCC, resta o suporte oferecido pelos estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual, pela vivência do professor com o que deu certo ou não em suas práticas e pelas pesquisas universitárias. Estas, além de comprovarem que o docente, de maneira geral, está pouco preparado para atuar com a nova abordagem relacionada ao ensino da língua, sugerem estratégias interventivas, já experimentadas e exitosas, para que aconteçam modificações no fazer pedagógico dos professores. Vale ressaltar que os PCN, a BNCC e os manuais didáticos visam a alunos ideais, e os docentes trabalham com alunos reais. Assim sendo, o respaldo ofertado pelas práticas docentes exitosas ainda é o melhor caminho a ser percorrido.

A intervenção, aqui descrita e analisada, foi aplicada a uma turma de 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros – Leopoldina/MG - e aconteceu de acordo com o seguinte roteiro: os alunos assistiam a filmes relacionados à mitologia grega, cuja escolha temática partiu do interesse demonstrado por eles em relação ao assunto; discutiam sobre eles, produziam resenhas críticas após essas discussões, tanto individual quanto coletivamente, e eram orientados a reescrevê-las coletivamente a partir de roteiros de reescrita que direcionam a nova escrita (reescrita dirigida). Nesses roteiros, houve redirecionamento às partes do texto que precisavam ser aprimoradas para estarem adequadas tanto ao gênero em questão quanto ao propósito sociocomunicativo.

⁴ “Leitor interno é leitor co-autor, presente, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto antes que o leitor externo o faça” (SAUTCHUCK, 2003, p. 12).

Para que essa intervenção pudesse acontecer de maneira efetiva, seguem os objetivos que se pretendiam alcançar a partir da efetivação desta, descrita no Capítulo 4.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Desenvolver, com os estudantes, práticas de escrita e de reescrita dirigida coletiva, por meio da sequência didática do gênero resenha crítica de filme.

1.2.2 Objetivos específicos

- Propor uma nova forma de ensinar, aprender e/ou aprimorar a produção textual por meio de roteiros mediadores da reescrita e do resgate do texto coletivo no Ensino Fundamental II;
- Apresentar tanto a escrita quanto a reescrita como processos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo;
- Elencar as capacidades sobre as quais serão avaliadas as atividades de reescrita a partir dos pressupostos teóricos selecionados;
- Produzir um caderno pedagógico que oriente os professores a criarem atividades de texto coletivo e de reescrita dirigida para ampliar a competência escritora dos estudantes.

1.3 POR QUE A REESCRITA COLETIVA DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA DE FILME?

A escolha do gênero resenha crítica de filme e sua reescrita coletiva dirigida deu-se por diversos fatores. Primeiro, numa conversa com a orientadora, a Prof^ª Dr^ª Lucilene Hotz Bronzato, conciliamos a minha predileção pelo trabalho com a produção textual e a linha de pesquisa por ela realizada. Segundo, escolher um gênero que não fazia parte das experiências pessoais dos alunos e conduzi-los à reescrita coletiva do texto por eles produzido oportunizaria a esses discentes a ampliação de seu repertório relacionado aos gêneros

textuais/discursivos bem como a conscientização da necessidade da reescrita para uma melhor compreensão, por parte do leitor, do que foi produzido.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004),

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos, e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Por se tratar de um gênero secundário⁵, segundo a definição de Bakhtin (1992), este poderia ampliar a competência linguística do aluno bem como mostrar-lhe as variadas formas de participação social.

Foi exatamente a oportunidade de ampliação cultural e de participação social que tornou a escolha do gênero resenha crítica de filme relevante. Os alunos com os quais a proposta foi trabalhada residem no distrito de Ribeiro Junqueira e nas propriedades rurais que o circundam. Pertencente ao município de Leopoldina/MG, dista 23 km deste. Lá acontecem poucas atividades culturais. A maioria dos alunos nunca foi sequer ao cinema e pouco vai ao município, ou seja, a rotina deles resume-se entre casa e escola.

A ideia inicial foi que, paralelamente ao processo de escrita e reescrita do gênero resenha crítica, foco principal da presente intervenção, fossem oferecidas oportunidades aos alunos de inserção no mundo cinematográfico, como participação em oficinas de animação, idas ao cinema e criação de um CineClube, gerido por eles próprios e supervisionado por mim. A inspiração para a criação do CineClube veio de um trabalho já existente, com sede na cidade de Cataguases/MG, denominado *Projeto Rede Cineclube Escola Animada*⁶, que oferece todo o suporte às escolas que aderem a ele, como exibição de filmes acompanhado de debates, oficinas de produção audiovisual e a oportunidade de participar, de forma ativa, do

⁵ A definição de gênero secundário encontra-se no Capítulo 2.

⁶ O *Projeto Rede Cineclube Escola Animada* tem por objetivo democratizar o acesso à produção audiovisual nacional, formando público para o cinema brasileiro e ampliando o repertório cultural da população da região. Ele faz parte do Projeto Escola Animada, que é uma iniciativa do Instituto Fábrica do Futuro, em parceria com a Agência de Desenvolvimento do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais, com patrocínio da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura (ESCOLA ANIMADA, 2018).

Festival Ver e Fazer Filmes. Porém, em 2019, na VII edição do festival, não houve o suporte oferecido como acontecia nos anos anteriores. O fato deveu-se à falta de patrocínio⁷.

1.4 COMO ESTÃO DIVIDIDOS OS CAPÍTULOS

Esta dissertação consta de cinco capítulos. O primeiro, que é esta introdução do trabalho, traz a justificativa para a realização da presente pesquisa, bem como a hipótese levantada para a efetivação desta, ou seja, de que a mediação, pelo professor, da reescrita dirigida coletiva, realizada a partir dos módulos presentes em uma sequência didática elaborada tendo em vista aquilo que se pretende alcançar com os alunos, é capaz de instrumentalizar o aluno para produzir e reescrever, de maneira autônoma, um texto de determinado gênero. Traz também os objetivos que se pretenderam alcançar a partir da aplicação da intervenção e o motivo pelo qual a reescrita coletiva do gênero resenha crítica foi selecionada para ser aplicada na turma escolhida.

O segundo capítulo, que é composto pelo referencial teórico que ancora a intervenção, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Linguística Textual, começa trazendo a concepção de língua e linguagem, seguida da de escrita e de reescrita de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Em seguida, traz um breve histórico do ensino de língua portuguesa até o presente momento, cujo foco, hoje, centra-se no trabalho com os gêneros textuais, os quais são conceituados e diferenciados de tipos textuais. Traz também o recorte do gênero trabalhado, o gênero resenha crítica de filme. O capítulo finaliza apresentando a maneira como o gênero foi trabalhado, através de módulos que compõem sequências didáticas.

O terceiro capítulo traz a metodologia usada no trabalho em questão, que foi a pesquisa-ação, metodologia essa que conduz os trabalhos de pesquisa realizados no PROFLETRAS. Traz também o perfil da turma à qual a intervenção foi aplicada.

O quarto capítulo traz o roteiro do plano de ação que se elaborou para a execução da proposta de intervenção e o detalhamento desta, acompanhado da análise dos resultados obtidos, à luz do referencial teórico que possibilitou a aplicação da proposta de reescrita do gênero resenha crítica de filme. Já o quinto capítulo contém as considerações finais do trabalho realizado.

⁷ A justificativa para o fato encontra-se no ANEXO B.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico no qual se ancorou para respaldar a intervenção que se apresenta nesta dissertação. Foi preciso percorrer alguns conceitos estabelecidos pelos estudiosos da Linguística Textual e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a começar pelos conceitos de língua e linguagem, seguidos dos de escrita e reescrita dirigida de gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, cujo recorte foi feito na reescrita dirigida do gênero resenha crítica de filme. Na sequência, encontram-se os conceitos de gêneros textuais, resenha crítica e sequência didática.

É cada vez mais evidente que a aprendizagem de fato só se dá quando há interação, quando o aluno vê sentido naquilo que lhe é transmitido. Para confirmar essa evidência, os teóricos consultados para a composição deste referencial apontam a necessidade de mudança na prática docente para que o fazer pedagógico faça sentido. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), de acordo com o paradigma interpretativista, não há possibilidade de se observar o mundo isolado das práticas sociais.

Mas para que haja de fato mudança nos pontos em que há falhas na prática docente, o professor precisa de um aporte teórico que o muna de informações e ideias para o seu fazer pedagógico. Dessa forma, ele abandonará programas de currículos ultrapassados, que nem se encontram mais nas orientações oficiais, quer seja na esfera federal, estadual ou municipal. Não se chega ao fim sem que haja um percurso pelos meios, pois somente estes nortearão o caminho final.

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Esta seção tem como objetivo apresentar os conceitos de língua e linguagem na perspectiva tanto da Linguística Textual quanto do Interacionismo Sociodiscursivo. Tais conceitos são importantes neste trabalho porque permitem compreender a concepção de linguagem como um lugar de interação humana.

Marcuschi (2008) define língua como uma atividade sociointerativa situada, ou seja, é uma atividade sócio-histórica, cognitiva e social. Para o autor, a língua consiste em práticas

através das quais tanto escritores quanto leitores “agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

A língua não é caótica, mas sim regida por um sistema de base, por isso não se pode ignorar o seu funcionamento sem sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. Não sendo autossuficiente nesse quesito, seu funcionamento vai ser acoplado a tantos outros aspectos, como, por exemplo, a variação linguística, nem sempre relacionados à forma. Renate Bartsch (1987 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 63) apresenta três aspectos de variação linguística, a saber: heterogeneidade na comunidade linguística, heterogeneidade de estilos e registros numa língua e heterogeneidade no sistema linguístico. O primeiro aspecto refere-se à não homogeneidade da população, que fala de forma diferenciada, com variedades dialetais e variedades sociais; já o segundo aspecto refere-se à questão da formalidade e da informalidade, de acordo com as circunstâncias. O último aspecto reconhece que não há um único sistema para a língua, mas sim sistematizações, conhecidas como regras variáveis, que podem ser complementares, sobrepostas ou concomitantes.

Assim sendo, Marcuschi (2008) define língua como:

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.
- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.
- A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.
(MARCUSCHI, 2008, p. 64).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997), a possibilidade de plena participação social está ligada ao domínio da língua. Por meio dela, o homem comunica-se, acessa informação, bem como expressa e ao mesmo tempo defende pontos de vista. Além do mais, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. Portanto, é papel da escola a garantia do acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania a todos os seus alunos. O documento acrescenta que

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 23).

Também a linguagem, dentro da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, que é a visão defendida no presente trabalho, é vista como um lugar de interação humana, ou seja, é uma ação entre sujeitos socialmente situados. Essa perspectiva de linguagem ancora-se nos estudos de Bakhtin (1998), que vê a linguagem como enunciação, como discurso, sendo assim, como forma de interlocução. Para o estudioso, aquele que fala ou escreve é um sujeito que interage com outro sujeito. Essa interlocução acontece em determinada situação, em razão de algum objetivo. Nela, há uma necessidade de interação, como se nota na citação que segue.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1988, p. 99).

Quando se adota essa visão de linguagem em sala de aula, o texto, manifestado nos diversos gêneros que circulam no cotidiano, passa a ser objeto de estudo. Para que isso aconteça, é preciso que a escola explore os usos sociais da linguagem, bem da forma como ela acontece no cotidiano, pois, de acordo com Guimarães (2012, p. 10), “Hoje se sabe que não basta à escola ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas cabe a ela criar condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita,” ou seja, é necessário que a linguagem apresente-se com algumas finalidades, em um contexto específico e sob a forma de um texto de determinado gênero, entre outras questões.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), quem deve intermediar as situações de ensino da língua é o professor, cabendo a ele mostrar ao discente a necessidade de respeito pela palavra do outro. O documento esclarece que isso é fundamental porque,

Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro (BRASIL, 1998, p. 47).

Durante a organização do ensino, para que esse processo ocorra, é necessário que o professor conheça seus alunos, sendo capaz de descrever a competência discursiva deles, no tangente à escuta, leitura e produção de textos. Dessa maneira, o planejamento do docente dar-se-á não em função de um aluno ideal e dos manuais didáticos, mas sim em função do aluno real, que assim poderá ter seu discurso legitimado. Nessa perspectiva, os PCN apontam que,

Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação – os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente (BRASIL, 1998, p. 48).

Porto (2009) ratifica as ideias trazidas pelos PCN, ao afirmar que quem deve intermediar o processo de ensino-aprendizagem é o professor, pois é ele quem, teoricamente, domina o saber e quem deve ensinar os processos de leitura e de escrita. Ele precisa se ver como alguém capaz de, junto com os alunos, pesquisar, observar, levantar hipóteses, analisar, refletir, descobrir, aprender e reaprender. Ele deve ser o interlocutor do aluno e dos textos que circularão na sala de aula. Ainda de acordo com a visão da autora, o professor deve

permitir ao aluno a possibilidade de participar do próprio processo de aprendizagem de forma ativa, concebendo um aluno sujeito-autor-leitor de suas próprias palavras e ações. Devolver a palavra ao aluno significa escutá-lo e ensiná-lo a perceber, na palavra do outro, intenções, informações, enfim, o desvelamento da realidade (PORTO, 2009, p. 15).

Diante do exposto, apenas mudanças metodológicas não irão solucionar os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Uma das soluções para estes encontra-se na concepção do objeto de ensino, a língua, materializada no texto, seja ele oral ou escrito. Para isso, é preciso observar as ações que os sujeitos realizam com a linguagem, ou seja, quais são as suas intenções. De acordo com Marcuschi (2008, p. 162), “O funcionamento de uma língua no dia a dia é, mais do que tudo, um processo de interação social.” Aceitar a concepção de linguagem como um lugar de interação humana proporcionará diferenças substanciais no desempenho daqueles que são a razão de ser da escola: alunos e professores.

2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ESCRITA E DE REESCRITA

Há muitos mitos que permeiam o ato da escrita, sendo o primeiro deles a consideração de que a escrita é produto e não processo. Outros mitos muito difundidos são o de que só escreve bem quem tem talento para isso e o de que os escritores profissionais escrevem em um só fluxo, não planejando nem revisando. Tudo isso leva o aluno a não querer perpassar as etapas necessárias à escrita, produzindo, muitas vezes, textos vagos e incoerentes. Mas é possível desmitificar essas crenças através da ação do professor. Cabe a ele a tarefa de esclarecer aos alunos como acontecem as etapas que compõem o processo de escrita. Para isso, é preciso que o docente bem compreenda tanto o processo de escrita quanto o de reescrita a partir de um referencial teórico que tenha credibilidade. Para compor o referencial dessas duas etapas necessárias à produção textual, foram consultados Ruiz (1998), Sautchuck (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fiad (2006), Brandão (2007), Morais e Ferreira (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Leite (2012), Malaquias e Pereira (2012), Passarelli (2012) e Santos, Riche e Teixeira (2018). Todos esses autores consideram necessárias as etapas pelas quais os processos de escrita e de reescrita precisam passar para se chegar a um texto final eficiente e de acordo com o objetivo a ser alcançado.

2.2.1 A escrita como processo

Segundo Passarelli (2012), o ato de escrever divide-se nas seguintes partes: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e, para finalizar, editoração. Ainda de acordo com a autora, para cada um desses momentos, há procedimentos específicos que devem ser conhecidos por aquele que necessita produzir textos.

Antes de se escrever, é necessário que haja coleta de informações e organização das ideias, sendo que tanto uma quanto a outra precisam considerar o perfil do leitor do texto, ou seja, antes de se iniciar a escrita propriamente dita, vislumbra-se o destinatário último do texto. Passarelli declara que cada escritor possui seu estilo próprio de planejar, mas a anotação é mais confiável, pois a memória pode ser traiçoeira. Também esclarece que essa fase, tão essencial, normalmente não é utilizada pelo estudante, pois ele a considera perda de tempo. A autora define o planejamento como

Planejar, todavia, é justamente o contrário, pois tudo que é bem pensado antes de se dar início leva à economia de tempo. Se planejo o que vou escrever dentro do tempo de que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez, menos angústia (PASSARELLI, 2012, p. 155).

Santos, Riche e Teixeira (2018) também apresentam etapas pelas quais o processo de produção de qualquer gênero textual/discursivo deve percorrer, até chegar a sua finalização. Em vez de considerarem a etapa anterior à escrita apenas como planejamento, como Passarelli, elas dividem esse momento em preparação, pré-escrita e planejamento do texto. Na preparação, a discussão e a análise do gênero do texto escolhido são essenciais, pois sua caracterização poderá ser percebida, bem como seu destinatário e seu veículo de circulação. Na pré-escrita, atividades que auxiliem o aluno a descobrir formas de desenvolver o texto devem ser realizadas. Um exemplo é de que maneira coletarão informações. Já no planejamento do texto, elabora-se um roteiro do texto. Pelo fato de a visão de Santos, Riche e Teixeira (2018) sobre planejamento apresentar-se mais completa do que a visão de Passarelli (2012), aquela foi a usada durante a etapa preparatória para a produção textual proposta na intervenção desta dissertação. As autoras esclarecem que

É sempre bom que qualquer proposta de produção textual esteja inserida em um eixo temático maior já bastante analisado e debatido pela turma. Podem ser utilizados textos, vídeos, propagandas veiculadas nos meios de comunicação, situações que gerem debate para que haja troca de opiniões, atividades que estimulem o envolvimento do grupo em torno do tema (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 104).

Passada a etapa preparatória, vem a escrita não definitiva. Nesse momento, o aluno organiza, no papel, as ideias que selecionou na fase anterior. Organizar significa transformar os possíveis tópicos em parágrafos e, para isso, o aluno já precisa ter clara a noção de texto como unidade. Passarelli (2012, p. 158) declara que “a interligação das partes do texto precisa de cuidados especiais diferentemente da forma com que listamos as ideias no roteiro.” Santos, Riche e Teixeira (2018) dividem essa fase em primeira produção escrita, a qual sugerem que possa acontecer de maneira coletiva ou individual, e produção escrita do texto, que consiste ainda em um rascunho, pois será analisado pelo professor, o qual fará sugestões por escrito no texto do aluno para que aconteçam as primeiras mudanças.

Como a escrita refere-se a um processo, a produção textual, nessa etapa, ainda se encontra em fase inicial, embora a maioria dos alunos considere o contrário, ou seja, julga já ter terminado o texto. Mais uma vez, a intermediação do professor será o diferencial na condução do processo de escrita. Para Santos, Riche e Teixeira (2018),

Geralmente os alunos não gostam de reescrever o texto, porque não têm consciência da falta de clareza, de coesão, de concordância verbal etc., mas, quando sabem que, se trabalharem melhor o texto, o resultado final pode beneficiá-los com um conceito ou nota maior, sentem-se mais estimulados (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 105).

Após essa primeira escrita, passa-se ao próximo momento, classificado por Passarelli (2012) como revisão e reescrita e por Santos, Riche e Teixeira (2018) como revisão pós-escrita. Embora nominem com terminologias diferentes essa etapa, as autoras comungam das mesmas ideias quanto ao caminho a ser seguido. Revisar, segundo Passarelli, é ver de novo, ou seja, o leitor desempenha o papel de leitor de si mesmo, que Sautchuck (2003) chama de leitor interno.

Nessa etapa, examina-se se o texto está adequado ao que a língua escrita convencionou para o gênero em questão, se realmente está escrito o que se pensou escrever e se há acessibilidade e aceitabilidade, vislumbrando-se o leitor do texto. É o momento de alterar partes e incluí-las também, além de, caso seja necessário, eliminar-se um parágrafo inteiro. Passarelli sugere que essa atividade seja feita em duplas ou em grupos, pois o resultado apresenta-se bastante profícuo. Para ela, repetir a revisão mais de uma vez também apresenta excelentes resultados. A autora define a escrita abaixo.

A escrita não consiste em redigir um ensaio do começo ao fim, de forma linear e plana: na verdade, é um processo “desordenado” que induz à clareza. O escritor experiente compreende essa condição; o iniciante, todavia, não a percebe (PASSARELLI, 2012, p. 161).

Dessa forma, é essencial que o aluno compreenda ser a escrita um processo que passa por várias etapas até que se chegue ao produto final, que é o texto vislumbrado, e que mesmo esse texto final ainda é passível de ajustes, infinitamente. Todo esse processo deve ser conduzido pelo professor.

Uma possibilidade, entre tantas outras viáveis, é levá-lo à ativação do leitor interno. Segundo Sautchuck (2003), qualquer atividade relacionada à escrita pressupõe duas figuras de

receptor. Uma dessas figuras é a do leitor externo, que é aquele a quem o texto destina-se e que está ausente no momento da produção textual. A outra figura é a do leitor interno que, diferente do anterior, está presente quando da produção do texto. Esse leitor é coautor e tem a “função de satisfazer as expectativas de sentido do texto antes que o leitor externo o faça.” (SAUTCHUCK, 2003, p. 12).

Se o leitor interno não é ativado, o texto é escrito sob a ótica apenas do escritor ativo, que somente obedece automaticamente a estratégias inconscientes. Também pode acontecer de o leitor interno ser acionado, mas o escritor fazer isso usando estratégias automáticas, como um leitor externo faria diante da leitura de um texto previsível. Sautchuck (2003) explica a atitude do leitor externo diante da previsibilidade ou imprevisibilidade do texto da seguinte forma:

É por isso que, por exemplo, quando o leitor comum processa trechos do texto que veiculam informação nova ou imprevisível, ele tende a parcelá-las sintaticamente com mais cuidado, desautomatizando a leitura, enquanto trechos previsíveis e de alta redundância semântica tendem a ser decodificados quase sem uma mediação sintática (SAUTCHUCK, 2003, p. 66).

Para que o leitor interno seja ativado de fato, é preciso que o texto passe pela fase da confirmação, ou seja, é preciso que o aluno exerça o papel de pré-leitor, buscando as lacunas deixadas pelo escritor ativo, e para que o estudante chegue a essa fase, o professor precisa usar de estratégias que o conduzam à consciência da existência e da necessidade de ativação desse leitor interno, que precisa desautomatizar determinadas posturas cognitivas tradicionais de um leitor externo. De acordo com Sautchuck (2003), escritor proficiente é aquele capaz de realizar as tarefas de previsão e confirmação ao mesmo tempo, no caso de um texto com conteúdo semântico previsível, e com um intervalo, no caso de texto com conteúdo semântico complexo. Segundo esse autor:

Em última instância, pode-se afirmar que o que torna um escritor proficiente é a sua capacidade de ativar estratégias metacognitivas em seu L. Int. (leitor interno), e ter estabelecida sua MLP (memória de longo prazo) com modelos semânticos, linguísticos e textuais, fixados adequadamente (SAUTCHUCK, 2003, p. 70-71).

Para se alcançar a proficiência de escritor, a presente intervenção tem como foco a condução da reescrita coletiva dirigida, cujo objetivo é tornar o aluno um escritor proficiente e

independente, mas, para que isso aconteça, primeiro é preciso orientá-lo sobre como se estabelece o processo de escrita, bem como proporcionar a ele momentos para que possa efetivar essa escrita. Além do mais, o professor precisa desenvolver estratégias que possibilitem a esse aluno ativar o leitor interno, pois, para ele, basta receber a proposta, escrever o texto e entregar ao professor. Este, se for adepto dessa prática corriqueira, nada acrescenta ao aluno.

Para Santos, Riche e Teixeira (2018, p. 99), “encarar o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante todo o ato da produção oral e escrita...”. As autoras ainda acrescentam que o papel de conduzir esse processo cabe ao professor, que deve ancorar-se na visão interacional e reflexiva do ensino de língua portuguesa, visão essa que permeia a pesquisa em questão. Passarelli (2012) acrescenta que a qualidade de um texto depende da constância de uma prática que apresenta instruções contextuais e que o professor precisa convencer o aluno de que o objetivo da escrita por etapas é melhorar o modo como se escreve.

Malaquias e Pereira (2012) também endossam a visão das autoras citadas, ao afirmarem que o ato de escrever exige habilidades várias e que, por isso, quanto mais se escreve, mais se descobre a necessidade de aprimoramento do texto. Ainda acrescentam que essa consciência necessita ser repassada aos alunos, já que a ausência dela torna-se um empecilho à aquisição do pleno domínio da escrita por parte do alunado, uma vez que este não considera o ato de escrever tão importante. Ele até escreve, se a dinâmica de produção acontece em sala de aula, mas, ao julgar que já terminou o texto, entrega-o ao professor, considerando-o acabado. O professor ainda insiste para que o texto seja passado a limpo, mas, ao perceber que o aluno não o fará, recebe o texto como está. Para reverter essa situação, torna-se imprescindível que tanto o processo de escrita quanto o de reescrita sejam sempre mediados integralmente em sala de aula e que haja estratégias de convencimento do aluno sobre a necessidade de perpassar pelas etapas de reescrita. Uma dessas estratégias pode ser tornar o texto público, assim como os textos modelares o são.

A etapa de reescrita textual e as possibilidades de sua condução de forma dirigida serão tratadas em seguida. Após o levantamento bibliográfico, serão elaboradas estratégias de intervenção pedagógica que propõem a reescrita dirigida do gênero resenha crítica de filme, mas que poderão ser transpostas para qualquer outro gênero textual/discursivo, uma vez que o foco da pesquisa é a reescrita textual e não o gênero em questão.

2.2.2 A reescrita textual como etapa do processo de consolidação da escrita

Muito se discute sobre o processo de escrita, sobre a necessidade de se dominar essa habilidade, mas pouco se discute e menos ainda se pratica o processo de reescrita. Na maioria das vezes, a reescrita acontece como um processo de cópia: o discente copia as correções (primordialmente ortográficas) feitas pelo docente, usa a pontuação, também já marcada no texto, refaz as concordâncias e regências inadequadas, enfim, trabalha apenas os aspectos relacionados às capacidades linguístico-discursivas do texto⁸, sobretudo a microestrutura, e os mecanismos supratextuais⁹, ou seja, realiza apenas uma higienização no texto. Fiad (2006), na seção intitulada *O que é reescrever*, aborda a questão da pouca exploração do processo de reescrita bem como da necessidade de ele acontecer. Para a autora,

Se, por um lado, podemos dizer que a reescrita é pouco explorada como prática escolar, por outro lado, podemos afirmar que ela existe como prática social, não só na escrita dos autores consagrados da literatura, mas também em práticas de escrita do cotidiano, como, por exemplo, nas edições de jornais e revistas (FIAD, 2006, p. 25).

Pode-se acrescentar ao mencionado por Fiad (2006) que, mesmo aqueles que sequer trabalham com o texto de forma direta em seus ofícios, apropriam-se do processo de reescrita. Isso acontece quando precisam escrever um e-mail para o chefe, uma carta para o condomínio e até mesmo uma mensagem que será encaminhada via *whatsApp*, a depender de para quem essa mensagem direciona-se. Nessas situações, há leitura, releitura e reescrita. A autora ainda acrescenta que a reescrita não se restringe à correção, podendo ser um trabalho que é denominado de atividade epilinguística, ou seja, um trabalho de reconstrução do texto, em que se vai comparando os efeitos produzidos pelas diferentes possibilidades encontradas. Para ela,

Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua (FIAD, 2006, p. 33).

⁸ “As capacidades linguístico-discursivas do texto englobam os mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão), os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) e os elementos microtextuais” (LEITE, 2012, p. 159).

⁹ Mecanismos supratextuais – nível o qual cuida principalmente da apresentação estética do texto (LEITE, 2012).

Para Leite (2012), as solicitações relacionadas aos mecanismos supratextuais podem ser oferecidas antes da reescrita ou mesmo antes da escrita, não havendo necessidade de figurarem nas orientações sobre a reescrita. Porém, não havendo a percepção imediata dos alunos para esse aspecto, torna-se necessário que essas orientações apareçam no processo de orientação da reescrita. No presente trabalho, essas solicitações, quando necessárias, aparecem como *Reflexões sobre a forma do texto*.

De acordo com Morais e Ferreira (2007, p. 78), “As correções ‘resolutivas’, que marcam, no texto, os erros ou problemas e que já dão as formas substitutas, têm, a nosso ver, efeitos bem perniciosos.” Ainda segundo esses autores, receber o texto todo marcado pode levar o aluno a um sentimento de impotência, de incapacidade de produzir textos. Ruiz (1998, p. 192) tem a mesma visão dos autores supramencionados. Para a autora, “tingir todo o texto de vermelho, com solicitações que podem ser respondidas apenas com alterações de refacção meramente localizadas” são procedimentos que não ultrapassam os métodos usuais de intervenção.

Diante disso, torna-se necessário um estudo sobre os processos de reescrita textual escolar focados na capacidade de ação e nas capacidades discursivas, pois, de acordo com Leite (2012), há a necessidade de se elencar critérios que analisem o texto em sua dimensão global e que sejam significativos. Segundo o autor, as capacidades de ação constituem o alicerce de orientação da produção de qualquer gênero, uma vez que englobam a situação de ação da linguagem, o conteúdo temático e a representação do gênero textual/discursivo.

Ainda de acordo com o autor, as capacidades discursivas englobam

uma série de elementos (tipos de discurso e sua articulação, sequências e outras formas de planificação e plano geral) que corresponde à camada mais profunda da arquitetura textual descrita por Bronckart (1999): as atitudes de locução manifestadas pela interface entre o mundo da pessoa e as coordenadas dos mundos sociais, a estruturação sequencial e linear do texto e a organização do conteúdo temático” (LEITE, 2012, p. 158).

Essas capacidades são relegadas a segundo plano, ou nem são analisadas pelo professor ao sugerir a reescrita do texto. Isso pode ser confirmado em um estudo realizado por Leite (2012) que, ao analisar oito textos reescritos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Miguel/RN, concluiu que

a categoria que mais recebe atenção são as capacidades linguístico-discursivas (notadamente a microestrutura textual), seguida dos mecanismos supratextuais, o que acarreta a “higienização do texto” [...] em seus aspectos estético e gramatical. Em contrapartida, as capacidades de ação e discursivas são pouco abordadas e recebem um tratamento aleatório, fragmentado e assistemático (LEITE, 2012, p. 174).

Ruiz (1998) também aborda a mesma questão, apenas usando outra terminologia; em vez de capacidades linguístico-discursivas e mecanismos supratextuais, ela classifica esse processo de reescrita como revisão pós-correção local. Para as capacidades de ação e discursivas, ela usa revisão pós-correções globais. A autora define revisões pós-correções locais como

Em outros termos: revisões pós-correções locais [...] se apresentam como uma espécie de varredura dos problemas "epidérmicos" do texto, constituindo-se numa mera higienização textual; já revisões pós-correções globais (ou correções-tema) mostram um trabalho "subcutâneo" do aluno-sujeito para além dessa higienização. Enquanto as primeiras se voltam apenas para os aspectos formais da expressão, estas últimas, contrariamente, se voltam para a relação entre a forma da expressão e seu sentido. De modo que, se o que interessa às primeiras é apenas uma alteração na forma do dizer, as segundas se ocupam mais com a manutenção ou alteração do próprio dizer (RUIZ, 1998, p. 187).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), reescrever permite uma reflexão, e os aspectos textuais que passaram despercebidos terão mais atenção por parte do aluno, mas, para que a reescrita seja, de fato, eficaz, ela precisa acontecer por etapas. Uma reescrita na qual se sugira que todas as inadequações sejam corrigidas de uma única vez torna-se ineficiente. Para Brandão (2007), é preciso haver a revisão em processo e a revisão do produto, além disso, ela sugere que a última aconteça respeitando-se um espaço de tempo,

para que possamos nos distanciar um pouco do que foi escrito e enxergar lacunas ou falhas não vistas no momento da produção anterior, em especial, quando se trata da primeira versão em que, geralmente, é maior o esforço de gerar o conteúdo e selecionar o que deverá ser dito no texto (BRANDÃO, 2007, p. 124).

Como, no contexto escolar, o professor é o leitor primeiro do texto do aluno, ele deve também ser aquele que vai orientar a reescrita, após a primeira versão da produção inicial.

Para Morais e Ferreira (2007, p. 79), a avaliação de textos necessita ser uma atividade em que o professor analisa o que o aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, orientá-lo com relação a possíveis melhoras em seu texto. A reescrita, para que se torne eficaz, não deve ser apenas sugerida. Ela precisa ser dirigida, ou seja, deve ser acompanhada, o tempo todo, pelo professor, e acontecer em dois momentos: aquilo que necessita ser alterado para uma melhor adequação ao gênero em questão e o que pode ser modificado, visando ao estudo de recursos linguísticos ainda não consolidados pelos alunos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112), “o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário.”

Somente uma análise minuciosa do texto pelo professor pode proporcionar a condução da reescrita. E mesmo havendo a remota possibilidade de o texto não apresentar inadequações, sejam elas relacionadas às capacidades de ação, sejam elas relacionadas às capacidades linguístico-discursivas, a reescrita deve sempre ser conduzida pelo professor, pois há sempre outras possibilidades linguísticas a serem exploradas. “Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Assim sendo, o professor precisa usar de estratégias metodológicas. Uma delas, segundo Fiad (2006, p. 53), deve ser que a reescrita se realize em sala de aula, coletivamente, acompanhada do questionamento do professor. O professor não deve dar a resposta, mas sim chegar a algumas possibilidades de reescrita, juntamente com os alunos. Para a autora,

É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos linguísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente (FIAD, 2006, p. 53).

Brandão (2007) defende que o trabalho de reescrita inicie-se pela questão da coerência, pois, para a autora, essa é a questão primordial de qualquer texto. É preciso analisar se as relações entre as partes do texto estão bem articuladas, se há lacunas a serem preenchidas e de que maneira esse preenchimento pode se dar.

Outras estratégias metodológicas, sugeridas por Fiad (2006), podem ser a reescrita em dupla, em que um aluno propõe alterações ao texto do outro; reescrita em grupos de quatro ou cinco componentes, contendo sugestões de todos os membros do grupo; também podem ser sugeridas reescritas de trechos de vários textos, que contenham um mesmo aspecto a ser trabalhado. Brandão (2007) e Leite (2012) também sugerem essas estratégias. Além disso, Brandão (2007) lança uma reflexão sobre como intervir e até que ponto essa intervenção deve acontecer. Em relação ao como, ela diz que autores recomendam o uso de bilhetes, começando-se sempre pelo elogio. Outra reflexão é sobre quando parar de intervir no texto do aluno. Para ela, essa reflexão baseia-se na situação comunicativa na qual o texto está inserido. Finalizando a reflexão proposta por Brandão (2007), é por ela indicado ser bom que o aluno tenha consciência sobre a finalidade da proposta de revisão.

Em qualquer caso, porém, será sempre importante que o professor, de fato, leve o aluno a pensar na finalidade e no destinatário do seu texto, concretizando a noção de interlocutor para seu aluno, dessa forma, é sua tarefa questionar sobre o que não entendeu, dando sugestões e novamente indagando, transformando certos problemas que aparecem no texto em objeto de reflexão de seus alunos. Aos poucos, os próprios alunos começarão a indagar sobre sua escrita, buscando reelaborá-la, a fim de torná-la mais explícita ou mais bonita e fácil de ser lida (BRANDÃO, 2007, p. 128).

Em relação ao uso de bilhetes, Brandão (2007) ratifica a observação de Ruiz (1998), ao afirmar que os bilhetes são vistos como formas mais eficazes de interação entre professor e aluno. Para chegar a essa conclusão, a autora apresenta quatro tipos de correção que o professor pode assumir: correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória (ou codificada) e correção textual-interativa, na qual os bilhetes são os indicados. Apesar de dividi-las assim, Ruiz (1998) ressalva que, muitas vezes, a correção apresenta-se de maneira híbrida, ou seja, o professor utiliza-se de mais de uma forma de intervenção para apresentar um determinado problema.

Na correção indicativa, apenas aponta-se, através de alguma sinalização, seja verbal ou não, seja na margem do texto e/ou no corpo, o “erro” de produção identificado. Segundo a autora, esse tipo de correção é o mais encontrado. Isso pôde ser comprovado no *corpus* de sua tese de doutorado *Como se corrige redação na escola*, que mais tarde foi transposta para o livro *Como corrigir redações na escola*. Já na correção resolutiva, o professor assume a reformulação do texto do aluno. Reescreve palavras, frases e períodos inteiros. São usados

recursos de substituição, de adição, de supressão e de deslocamento. Em relação ao *corpus* da pesquisadora, foi o tipo de correção menos encontrado. A correção classificatória consiste na utilização de um certo conjunto de símbolos (letras ou abreviações), normalmente usados à margem do texto. Esses símbolos classificam o tipo de infração encontrado e fazem parte de um código já conhecido pelos alunos. Embora interessante, esse tipo de correção não dá conta de todos os problemas que possam aparecer.

Sobre a correção textual-interativa, esta é marcada pelo que Ruiz (1998) chamou de correção pós-texto, os famosos bilhetes, que têm o objetivo de ir além das formas tradicionais de intervenção (indicativa, resolutive e correção classificatória). Através deles, o professor pode apontar, classificar e resolver problemas de correção que as outras formas não dariam conta. Mas o que mais chama a atenção é a proximidade que esses bilhetes provocam entre os sujeitos envolvidos. Para a autora,

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorrem na forma de "bilhetes" que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos: [...] Muitas vezes, essa afetividade é tão forte que parece ser impossível, para ambos os sujeitos, deixar de expressá-la por escrito, em havendo oportunidade para isso. [...] (RUIZ, 1998, p. 68).

A intervenção que foi proposta nesta pesquisa trata da reescrita coletiva dirigida do gênero resenha crítica de filmes. Para a condução dessa nova proposta, os alunos não devem somente receber os tradicionais bilhetes que trazem as sugestões das mudanças que precisam ocorrer nos textos por eles produzidos. É preciso que aconteça a mediação do professor por meio de um texto discente, que, após a identificação dos desvios, constrói um roteiro de textualização que discute e propõe alternativas melhores de escrita. Nesse roteiro, os alunos são instigados a uma reflexão sobre sua produção: o que está expresso ali é mesmo o que desejam expressar ou há outra maneira de manifestar o que está escrito; se eles fossem o leitor, compreenderiam o que está escrito; o texto atende de fato ao seu propósito comunicativo, que é a divulgação de um objeto cultural? Ou seja, nessa etapa, os alunos têm a oportunidade de aprender a ativar o leitor interno.

Quanto ao fato de a reescrita acontecer de forma coletiva, são inúmeras as vantagens, como, por exemplo, a possibilidade de interação, tão necessária e às vezes tão ausente no ambiente escolar. Mas a maior vantagem é a viabilidade de aplicação da intervenção, uma vez

que o professor tem a oportunidade de esmiuçar os textos, possibilitando aos alunos maior oportunidade de ampliação de repertório relacionado à produção textual.

A ênfase à condução dessa proposta de reescrita deve ser centrada nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas, pois são essas as capacidades com as quais menos se trabalha, conforme confirmado a partir dos estudos realizados pelos autores consultados para esta pesquisa. Isso não significa que as capacidades linguístico-discursivas do texto bem como os mecanismos supratextuais não devam ser trabalhados. Apenas não devem ser o único foco nas propostas de reescrita.

Para que esse modelo de intervenção possa acontecer de maneira efetiva, é preciso percorrer o arcabouço teórico descrito acima, pois o professor poderá obter mais êxito no seu fazer pedagógico se estiver munido de referências confiáveis; além disso, ele poderá certificar-se de que, com um bom planejamento, ancorado em uma boa teoria, alunos e professores tornam-se cúmplices e a interação, tão necessária à prática pedagógica, acontece de fato. Para Malaquias e Pereira (2014), “estar em contato efetivo não só com leituras, mas em contexto de discussão e aprendizado institucional dessas novas teorias possibilita ao professor maior apropriação e efetivação da reescrita” (MALAQUIAS; PEREIRA, 2012, p. 96).

2.2.3 A ancoragem da escrita e da reescrita textual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Na BNCC (BRASIL, 2017), o componente curricular Língua Portuguesa ancora-se nas abordagens já existentes, ou seja, na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, proposta pelos PCN. O texto continua sendo primordial para o trabalho com a linguagem. O destaque na BNCC, em relação à Língua Portuguesa, é a priorização das práticas contemporâneas de linguagem, pois, segundo o documento, sem elas, a participação do aluno nas esferas da vida pública pode acontecer de maneira desigual.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Devido a essa ancoragem nos documentos curriculares já existentes da Área, os eixos de integração considerados na BNCC também são aqueles já conhecidos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Neste documento, o eixo da produção de textos abarca as práticas de linguagem que se relacionam tanto à interação quanto à autoria do texto, seja ela individual ou coletiva. Uma das finalidades da produção textual, entre tantas outras, é indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas, finalidade também da intervenção proposta nesta dissertação. Segundo o documento,

Não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade (BRASIL, 2017, p. 78).

Há um inter-relacionamento entre as práticas de produção de textos e as práticas de uso e reflexão. Assim sendo, é preciso considerar as condições de produção textual que norteiam a circulação de diferentes gêneros nas variadas mídias e campos da atividade humana, assim como refletir sobre essas condições, ou seja, considera-se essencial “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam” (BRASIL, 2017, p. 77).

Também segundo o documento, é preciso considerar a construção da textualidade,

usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. [...] Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos (BRASIL, 2017, p. 77).

Por fim, deve-se considerar as estratégias de produção, ou seja, desenvolver estratégias que partem do planejamento, perpassam a revisão, a edição e a reescrita, até se chegar à avaliação dos textos, sempre considerando se estão adequados aos contextos em que foram produzidos, ao modo, à variedade linguística própria a esse contexto, ao gênero, ao suporte, à esfera de circulação etc.

Na BNCC, as referências à produção textual do gênero resenha bem como ao processo de reescrita são muitas, encontrando-se discriminadas no campo jornalístico-midiático e no campo artístico-literário. Segundo o documento,

Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação (BRASIL, 2017, p. 85).

No campo jornalístico-midiático, por exemplo, as referências ao gênero resenha crítica e sua escrita e reescrita perpassam as habilidades (EF69LP06), que se refere à produção e à publicação de textos midiáticos, entre eles textos de apresentação e apreciação de produção cultural, como a resenha; (EF69LP07), que versa sobre considerar a adequação do texto ao contexto de produção e circulação e sobre as estratégias de produção, que vão do planejamento à reescrita, contando com a ajuda do professor e colaboração dos colegas; (EF69LP08), que trata da revisão e edição do texto, considerando todos os aspectos necessários a sua circulação; (EF67LP05), que visa identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos, como a resenha, como o intuito de manifestar concordância ou discordância; (EF67LP11), que considera o planejamento de resenhas tendo em vista todas as condições de produção do texto e (EF67LP12)¹⁰, esta trazendo a produção de resenhas críticas, considerando o contexto de produção dado. As três primeiras habilidades relacionadas acima são recomendadas para o trabalho com turmas do 6º ao 9º ano em geral e as três últimas, com turmas do 6º e 7º anos, especificamente.

Em relação ao campo artístico-literário, a referência ao gênero resenha crítica encontra-se na habilidade (EF69LP45), que aborda sobre posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a diversos gêneros, entre eles a resenha crítica. Esse posicionar-

¹⁰ Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição encontra-se no ANEXO C.

se criticamente visa a selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas. De acordo com o documento, essa seleção deve acontecer

diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso” (BRASIL, 2017, p. 157).

Assim sendo, esta proposta de intervenção encontra-se respaldada pela BNCC, uma vez que resenha crítica de filme foi o gênero elencado para a produção textual e sua reescrita dirigida coletiva o objetivo maior da proposta. Além do mais, a intervenção contemplou as habilidades supramencionadas, ao percorrer as etapas propostas na Sequência Didática elaborada para o trabalho com o gênero resenha crítica de filme.

2.3 DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há quase três décadas postula-se que o foco do ensino da língua deva ser o texto, pois o estudo deste traz a possibilidade de o ensino da língua simular as vivências cotidianas. Nossa vida é permeada por textos, porém, parte do corpo docente ainda não compreende como conduzir o trabalho com o texto de forma adequada àquilo que é proposto. Diversos fatores são responsáveis por esse fato, destacando-se, entre eles, os equívocos históricos relacionados ao ensino da língua, sendo o maior deles o uso do texto como pretexto para se ensinar gramática; o uso do livro didático como maior material norteador do ensino, fator que inibe o docente de conhecer novas concepções relacionadas ao estudo do texto e, por último, a não continuidade dos estudos por parte do professor, principalmente devido à carga horária excessiva a que este se submete.

2.3.1 Do ensino da gramática como centro da língua ao texto como foco desta

Desde que se começaram as discussões sobre a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa acontecer a partir da perspectiva dos gêneros textuais, muitos equívocos relacionados ao ensino da língua materna vêm sendo cometidos. O maior deles é o uso do texto como pretexto para se ensinar gramática, ou seja, lê-se o texto e retiram-se dele

exemplos do conteúdo gramatical que estejam sendo ministrados no momento, como se isso fosse o verdadeiro trabalho com o texto.

Mas não é somente o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática que gera equívocos. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), outro exemplo de metodologia equivocada é o chamado ensino “criativo”. Nessa metodologia, usa-se o texto como um mote para criar hábitos de leitura e estimular a produção textual. A produção é resultado de um ato criativo, e nela não há espaço para o ensino, pois o texto é considerado apenas objeto de uso.

Outra maneira equivocada é usar o texto para desenvolver estratégias e habilidades de leitura e redação e não usá-lo como objeto de estudo, mas apenas como um suporte para a realização da produção.

Mais um exemplo de equívoco relaciona-se às propriedades do texto, principalmente às propriedades estruturais, que passam a ser referenciadas no ensino. Assim, começam a aparecer os termos como: tipos de textos; macro e microestruturas; coesão; coerência, dentre outros. Disso adveio a gramaticalização dos eixos de uso, e o texto passou àquela função, já supramencionada, que é tão disseminada até hoje: pretexto para o ensino da gramática normativa, pois há a crença de que saber as regras é o suficiente para saber como proceder ao se produzir qualquer gênero textual/discursivo.

Todos esses equívocos levaram a uma virada, por parte dos estudiosos, na discussão sobre o enfoque dado aos textos e aos seus usos em sala de aula. Nos PCN de língua portuguesa, que entraram em vigor no Brasil em 1998, as situações de produção e de circulação dos textos são consideradas. Neles, também houve o desenvolvimento do conceito de tipos textuais e de gêneros textuais, possibilitando o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais através dos gêneros que circulam socialmente. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. (...) Daí a centralidade da noção de gênero textual/discursivo no trato sociointerativo de produção linguística.” Os PCN tratam a leitura de forma interpretativa, reflexiva e crítica, e a produção textual de acordo com o contexto e as finalidades do texto. A implantação desse documento foi um eixo norteador de uma virada paradigmática.

Em 2017, oficializou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz, de maneira mais aprofundada, orientações sobre como desenvolver o trabalho com o texto. Por exemplo, ao descrever o *Eixo da Produção de Textos*, o documento esclarece que o tratamento dado às práticas de produção de texto deve compreender dimensões inter-

relacionadas às práticas de uso e reflexão e explicita os objetivos. No que diz respeito às estratégias de produção, os objetivos trazidos pelo documento são:

- Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.
- Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis (BRASIL, 2017, p. 78).

Marcuschi (2008) observa que os PCN, ao referirem-se à questão de que gêneros trabalhar, apresentam dificuldade em esclarecer o assunto. Além do mais, ao elencarem gêneros para se trabalhar a leitura e os gêneros para se trabalhar a escrita, estes aparecem em bem menos quantidade do que aqueles. Já a BNCC traz uma abordagem bem mais completa sobre o trabalho com a produção escrita e sua reescrita.

Ainda assim, há muita dúvida por parte do professor sobre como trabalhar com a escrita e principalmente com a reescrita textual dos gêneros, pois os PCN são apenas orientadores, não trazendo modelos de como se realizar esse trabalho e a BNCC começa a ser implantada neste ano de 2020, ainda não havendo muitos trabalhos modelares, baseados neste documento, a serem adaptados, principalmente pelo fato de os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em vigor, adequados ao novo documento, ainda não terem sido utilizados.

2.3.2 Uso do livro didático e formação continuada do professor

Grande parte do corpo docente vê o livro didático como a única fonte possível para a condução do trabalho com a língua. Se este traz orientações vagas sobre como conduzir o processo de escrita e principalmente o de reescrita, a maioria dos professores provavelmente não buscará outras fontes que abordam o trabalho mais aprofundado com o texto, muitas vezes por não saber onde procurá-las. Há outros fatores que inviabilizam o trabalho do professor com a escrita dos gêneros, como a falta de tempo para preparar material adequado à sua realidade discente e o número excessivo de alunos em sala de aula.

De acordo com Malaquias e Pereira (2012), os livros didáticos têm passado por momentos de transição, havendo abordagem mais profunda no tangente ao processo de reescrita em alguns e, em outros, orientações bastante vagas, não colaborando na reescrita do texto do aluno. As autoras concluem que

as condições de produção e de reescrita de textos ainda se encontram aquém do que se propõe como prática significativa de recepção e de elaboração de textos para que professores e alunos sejam incitados a uma nova forma de conceber e realizar produções textuais (MALAQUIAS; PEREIRA, 2012, p. 107).

Ao analisar dois livros didáticos, as autoras perceberam que, em um deles, há o reforço de que a prática de reescrita não vai além da higienização do texto, conforme abordado na seção 2.2.2. Assim, se o professor tem acesso exclusivamente a este material, terá a visão de que reescrever consiste apenas nesse ato higienizar o texto.

Também os manuais que acompanham o livro didático foram analisados pelas pesquisadoras. Estes, de acordo com elas,

trazem contribuições e discussões bastante avançadas no referente a texto e gêneros textuais, mas quanto à reescrita, registra-se ainda só uma menção ou abordagem inicial sobre o tema (MALAQUIAS; PEREIRA 2012, p. 105).

Marcuschi (2008) também cita a questão dos livros didáticos. O autor diz que, em tese já defendida, a escola ainda não se importa muito com a produção textual baseada nos gêneros textuais e usa esse argumento para uma possível justificativa sobre o motivo de se escrever pouco nas escolas.

Ainda sobre os livros didáticos, Cole (2012), após analisar as propostas de produção textual de três livros que foram escolhidos para compor o acervo do PNLD naquela época, concluiu que eles apresentam

- atividades de escrita que negligenciam as condições de produção de um texto, mesmo que simuladas;
 - procedimentos de escrita que muitas vezes são meras dicas de como organizar estruturalmente um texto, havendo pouquíssimas referências aos procedimentos linguísticos-discursivos;
 - o uso social da escrita é restrito ao binômio aluno/professor, limitando o desenvolvimento da Ação da Linguagem.
- (COLE, 2012, p. 69).

A autora acrescenta que os livros didáticos, por serem instrumento de tanta importância na escola, deveriam transformar esse espaço em um mundo que faz uso da mimetização ao se conduzir o processo de produção textual, pois esse recurso permite uma aproximação com a realidade social na qual os alunos estão inseridos.

Na tentativa de sanar as lacunas deixadas pelo livro didático e ajudar o professor em uma tarefa ainda não totalmente esclarecida, muitas obras surgiram, trazendo, principalmente, sequências didáticas já experimentadas em diversas salas de aula e que foram exitosas em sua aplicação. As propostas de sequências didáticas são baseadas no Interacionismo Sociodiscursivo e são apresentadas, principalmente, por Schneuwly e Dolz (2004).

Guimarães (2012), no prefácio do livro *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*, organizado por Regina Celi Mendes Pereira, reforça a origem das sequências didáticas:

As propostas de mediação didática utilizadas são baseadas no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006; Schneuwly e Dolz, 2004) e permitem afirmar que a didatização de um gênero não é sinônimo de modelo e que há diferenças entre descrição linguística de gênero e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita, no sentido de construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes (GUIMARÃES, 2012, p. 8).

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Guimarães (2012), não se adquirem os gêneros em manuais, mas sim nas práticas, nos processos de interação. Para a autora, valida-se a importância do ensino através dos gêneros ao se tomar consciência de que toda a ação com a linguagem resulta em um texto que pertence a determinado gênero.

Porém, para Malaquias e Pereira (2012), um ambiente turbulento dificulta o trabalho efetivo com a reescrita para aquele professor não imerso em contexto de pós-graduação, pois o docente inserido nesse contexto, mesmo diante das adversidades, por possuir maior conhecimento de estratégias viáveis, como o trabalho em grupos, consegue efetivar mais a condução da reescrita, principalmente. Para elas,

Estar em contato efetivo não só com leituras, mas em contexto de discussão e aprendizado institucional dessas novas teorias possibilita ao professor maior apropriação e efetivação da reescrita (MALAQUIAS; PEREIRA 2012, p. 96).

A carga horária do professor, as salas superlotadas e a não participação do docente em cursos de formação continuada formam um tripé que dificulta um trabalho mais aprofundado com a produção textual, que vai desde a preparação para a escrita até a condução do processo de reescrita. Para Malaquias e Pereira, as atividades de produção e reescrita são realizadas apenas esporadicamente, em função das dificuldades citadas acima. Além disso, essas atividades muitas vezes são atividades extracurriculares. As autoras não consideram essa pouca recorrência completamente negativa, mas julgam tornar uma atividade essencial para o aluno como algo adicional.

2.4 AFINAL, O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS?

Para Bakhtin (1992), gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, que possuem três elementos caracterizadores: conteúdo temático, estilo e construção composicional, cujas escolhas se determinam pela esfera comunicativa, pelas necessidades temáticas, pelo conjunto de participantes e pela intenção do locutor. Mesmo havendo flexibilidade, os gêneros definem o que pode ser dito e também o seu inverso: o que deve ser dito decide a escolha de um gênero.

De acordo com Guimarães (2012), os gêneros são práticas sociais que surgem de outras práticas do meio no qual os alunos estão inseridos. Assim sendo, torna-se necessária a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, segundo a definição de Bakhtin (1992). Para ele, gêneros primários são simples e advêm da comunicação verbal espontânea, são o nível real com o qual a criança é confrontada nas diversas práticas de linguagem. Já os gêneros secundários são resultados de uma comunicação cultural mais evoluída. São considerados por Bakhtin como mais complexos, pois não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação e nem fazem parte da esfera de experiências pessoais do aprendiz.

Cabe à escola proporcionar a transposição dos gêneros primários, que já fazem parte do domínio dos alunos, para os gêneros secundários. Estes, considerados artificiais, demandam mais empenho para serem trabalhados. Para Bakhtin (1992), a artificialidade não deve distanciar o aluno do texto. Para isso, a sequência didática elaborada para o trabalho com os gêneros secundários deve proporcionar ao discente uma aproximação a situações cotidianas.

Para Machado (1996),

Através da mediação dos professores, eles podem interiorizar as formas de organização características de cada gênero, necessárias à produção e à leitura de textos. Dessa forma, quanto mais consciente estiver o professor dessas formas de organização, mais condições ele terá de efetuar essa mediação e maior poderá ser o sucesso no ensino/aprendizagem dos diferentes gêneros, cabendo aos analistas de discurso trazer as contribuições necessárias para essa conscientização (MACHADO, 1996, p. 136).

No caso do gênero resenha crítica de filme, gênero principal da intervenção apresentada neste trabalho, a artificialidade desse gênero textual/discursivo pode ser amenizada ao proporem-se situações (diálogos) em que os próprios discentes discutam e opinem sobre filmes a que assistiram, por exemplo. Em seguida, o docente deve esclarecer que eles simularam uma resenha oral, mas que esta acontece principalmente de maneira escrita e tem como objetivo principal divulgar um produto cultural para que as pessoas analisem-no antes de ter acesso a ele.

Segundo Leite (2012), é preciso enfatizar o suporte em que os textos serão veiculados, pois isso pode fazer com que os alunos tenham mais compromisso com sua produção escrita, ao enxergarem uma situação comunicativa concreta.

De acordo com Bakhtin (1992),

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 1992, p. 285).

O ensino através dos gêneros textuais não só amplia a competência linguística do aluno como também mostra-lhe as variadas formas de participação social. Esse é o objetivo maior do trabalho que aqui se propõe: através do ensino do gênero resenha crítica de filme e de sua reescrita dirigida, proporcionar aos alunos interação social, pois eles terão a oportunidade de opinar sobre o que assistiram, resumir o que assistiram, trabalhar coletivamente e ver seus textos tornarem-se públicos. De acordo com os PCN, ao ensinar a língua, a escola garante a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, saberes esses cruciais ao exercício da cidadania, que é o direito inalienável de todos. Na intervenção

aplicada aos alunos, estes tiveram a oportunidade de discutir com seus pares aspectos relacionados à língua e, ao estabelecerem as mudanças para a melhoria de seus textos, participaram de uma aprendizagem real. Sendo assim, tiveram acesso a saberes linguísticos, exercendo a cidadania.

Antes de se passar à definição de resenha crítica, faz-se necessária a distinção entre tipo textual, gênero textual/discursivo e domínio discursivo. De acordo com Marcuschi (2008), tipo textual nomeia uma sequência subtendida nos textos, que é definida pela natureza linguística de sua composição, ou seja, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. Os tipos são modos textuais, por caracterizarem-se muito mais como sequências linguísticas do que propriamente como textos materializados, e abrangem as categorias nominadas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais, conforme já teorizado, são os textos materializados em situações comunicativas recorrentes, ou seja, são os textos encontrados na vida diária. Ao contrário das poucas categorias através das quais os tipos textuais se manifestam, os gêneros constituem uma listagem aberta, não se sabendo ao certo se é possível contabilizá-los. O importante é explicar como eles são constituídos e como se dá sua circulação social. Em relação ao domínio discursivo, Marcuschi define-o como uma esfera da atividade humana que indica instâncias discursivas. O domínio não abrange um gênero em si, porém dá origem a uma variedade deles, em função da institucionalidade que os rege. Assim sendo, não há como tratar os gêneros textuais nem fora de sua realidade social, nem fora de suas relações com as atividades humanas. De acordo com Marcuschi (2008),

As definições aqui trazidas de gênero, tipo, domínio discursivo são muito mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos (MARCUSCHI, 2008, p. 158).

Segundo esse mesmo autor, apesar de haver essa distinção, tipos e gêneros não são opostos, mas sim complementares e integrados. Eles coexistem, não apresentando dicotomia. Todos os tipos textuais manifestam-se nos gêneros e todos os gêneros apresentam sequências tipológicas muitas vezes variadas.

2.4.1 O gênero resenha crítica

Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), entende-se por resenha, ou resenha crítica, aquele gênero textual/discursivo que, além de apresentar informações a respeito de um produto cultural, apresenta também comentários e avaliações sobre ele. Mas torna-se primordial diferenciá-lo de resumo, pois, “resumo é uma apresentação sintética e seletiva de ideias de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas” (MEDEIROS, 2000, p. 123). Um bom exemplo do uso de resumos é quando se inscreve a pesquisa feita para um mestrado ou um doutorado em eventos acadêmicos.

Medeiros (2000) diferencia resumo de resenha ao esclarecer que

A resenha não é, pois, um resumo. Este é apenas um elemento da estrutura da resenha. Além disso, acrescente-se: se, por um lado, o resumo não admite o juízo valorativo, o comentário, a crítica; a resenha, por outro, exige tais elementos (MEDEIROS, 2000, p. 142).

Assim sendo, uma resenha é um texto que avalia um produto cultural, fazendo-o por meio de uma apresentação, uma sinopse, uma argumentação avaliativa, podendo esta ser positiva ou negativa e, que, frequentemente, já foi sinalizada por algum ícone, como quantidade de estrelas, por exemplo. Comumente, as resenhas circulam em jornais, revistas, blogs e outros canais de internet, tendo a finalidade de oferecer informações para que o leitor possa decidir quanto à consulta ou não do original. Há também um título que pode ser usado como pista da avaliação do resenhista.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) apresentam o plano global de uma resenha acadêmica da seguinte maneira:

No início de uma resenha, encontramos informações sobre o contexto e o tema do livro resenhado. Em seguida, o(s) objetivo(s) da obra resenhada. Antes de apontar os comentários do resenhista sobre a obra, é importante apresentar a descrição estrutural da obra resenhada. Isso pode ser feito por capítulos ou agrupamento de capítulos. Depois, encontramos a apreciação do resenhista sobre a obra. Aliás, é importante que haja tanto comentários positivos quanto negativos. Finalmente, a conclusão, em que o autor deverá explicitar/reafirmar sua posição sobre a obra resenhada (MACHADO; LOUSADA; ABREU, 2004, p. 42).

Em relação às avaliações negativas, as autoras sugerem que se deve seguir algumas regras de polidez, com o intuito de evitar agredir o autor do objeto resenhado. Para que isso aconteça, elas indicam o uso de expressões que atenuem as opiniões, como “parece-me”, além de verbos no futuro do pretérito. Como a parte da resenha que contém as apreciações é subjetiva, é necessário que haja esses cuidados.

Outro cuidado a ser tomado ao se produzir uma resenha crítica, segundo as autoras, quando esta for referente a textos, é que se deve deixar bem claro o que foi dito pelo resenhista e o que foi dito pelo autor da obra resenhada, pois a resenha é um texto relacionado a outro texto, de outro autor, sendo necessário se recorrer ao texto original. Ou seja, o resenhista deve procurar, em sua resenha, valer-se de verbos que deixem bem clara a ação do autor da obra original.

Ainda de acordo com as autoras, para se escrever uma boa resenha, é preciso ter um conhecimento global da obra analisada. Para ajudar nisso, sugerem que o resenhista faça uso de uma ferramenta essencial: o diário de leitura. Nele, o leitor pode anotar todas as suas impressões sobre o objeto cultural em questão. Isso tornará mais fácil a escrita da resenha.

A produção desse diário, anterior à produção da resenha, pode ajudar o leitor até na compreensão do papel social de um texto, na imagem que ele tem de seu destinatário, no local ou veículo em que o texto circulará e nos objetivos, tanto de quem escreve quanto nos de quem lerá, ou seja, nos elementos que caracterizam a situação de produção de um texto. Quanto ao papel social do texto, Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009) esclarecem que

A resenha exerce uma importante função social: formar opinião e, até mesmo, delinear valores estéticos sobre diferentes manifestações artísticas e campos do conhecimento (GOLDESTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009, p. 113).

Tanto Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) quanto Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009) esclarecem quanto à não necessidade de as resenhas se apresentarem com essa nomenclatura nos suportes nos quais circulam. Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009) exemplificam o fato com nomes de seções em que as resenhas circulam e acrescentam que, em se tratando de filmes, espetáculos, exposições ou eventos, há informação sobre local e horário, para orientar a quem estiver interessado em participar.

A elaboração, por parte do professor, de uma lista de constatações sobre o gênero ajuda os alunos na consolidação deste. O docente deve tanto avaliar quanto questionar os

discentes se estão presentes no texto produzido/reescrito as três partes fundamentais que o compõem; se, na apresentação, têm-se informações necessárias e suficientes; se a sinopse situa o leitor de maneira adequada; se há *spoiler*¹¹ presente na sinopse; se, na avaliação, há argumentos que convencem o leitor; se a linguagem é adequada ao meio de divulgação do texto, que precisa ser informado previamente; se há uso de verbos no presente e se o título é adequado.

Todas essas informações sobre a produção e a circulação de uma resenha crítica são necessárias à elaboração da sequência didática, cuja definição encontra-se na seção a seguir, que comará a proposta de intervenção constante nessa dissertação.

2.5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD)

Sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constituem um conjunto de atividades escolares (também chamadas de módulos didáticos) organizadas em torno de um gênero textual/discursivo e que têm por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor desse gênero. Assim, ele poderá escrever ou falar melhor numa determinada situação de comunicação, pois, pela diversidade de atividades e de exercícios que nelas são propostos, o discente tem a chance de apropriar-se dos instrumentos e das noções que foram apresentados a ele.

Antes de se elaborar uma sequência didática, é preciso que sua definição e principalmente seus objetivos fiquem bem claros, pois o docente somente terá êxito em sua prática se for capaz de perceber que, a qualquer momento, poderá precisar reformular os módulos propostos em sua SD em função dos resultados apresentados no percurso da prática por seus alunos. Do ponto de vista dos autores,

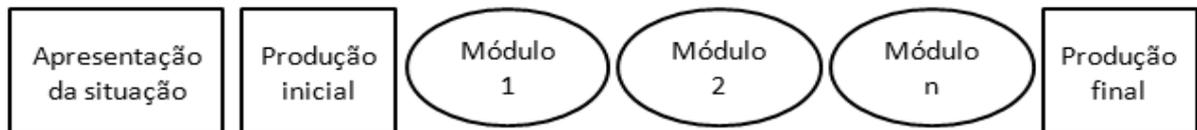
as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

¹¹ Spoiler tem origem no verbo spoil, que significa estragar, é um termo de origem inglesa. Spoiler é quando alguma fonte de informação, como um site, ou um amigo, revela informações sobre o conteúdo de algum livro, ou filme, sem que a pessoa tenha visto (SIGNIFICADOS, 2019).

Os autores ainda ressaltam que o trabalho escolar será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou produz de maneira insuficiente, ou seja, sobre gêneros secundários e não primários. Segundo os autores, “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Ao elaborar uma sequência didática, os autores sugerem que o professor baseie-se na estrutura apresentada (Esquema 1), ou seja, é preciso que haja a apresentação da situação, a produção inicial, tantos módulos quantos forem necessários para sanar as dificuldades percebidas ao se analisar a produção inicial e a produção final.

Esquema 1 - Sequência didática



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação é primordial para que os alunos fiquem cientes de que participarão de um projeto capaz de lhes ampliar a capacidade discursiva. Sendo assim, sentir-se-ão motivados e bem orientados. Primeiro, é preciso esclarecer para eles qual a situação de comunicação da qual participarão e se esta será oral ou escrita. Por exemplo, deve-se esclarecer qual gênero será produzido e a quem ele será dirigido. Segundo, é preciso que os alunos tomem conhecimento do conteúdo a ser trabalhado. Também é importante que os alunos sejam apresentados ao gênero a ser construído. Para os autores,

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação a partir do qual os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Após a apresentação, parte-se para a produção inicial, pois é ela que permitirá ao professor saber o que os alunos já dominam e o que precisam aprender sobre o gênero em questão. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), “É assim que se definem o ponto

preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer”. A produção inicial é tão importante quanto a apresentação da situação, pois é a partir dela que a tomada de consciência sobre o gênero em questão se dá e também que os módulos de estudo serão elaborados.

Para os autores, nos módulos, os problemas específicos encontrados na primeira produção são trabalhados. Através deles, os alunos encontram os instrumentos necessários para superar os problemas apresentados na produção inicial, que é diagnóstica, pois em uma sequência didática, parte-se do complexo para o simples, ou seja, parte-se da produção inicial para que, em cada módulo, seja trabalhada uma capacidade necessária ao domínio do gênero em estudo. Três questões devem ser pensadas ao se elaborar os módulos para que os objetivos da sequência didática sejam atingidos: as dificuldades de expressão oral ou escrita a serem abordadas, a construção de um módulo para se trabalhar um problema particular e a capitalização do que é adquirido no módulo.

Ainda segundo os autores, em relação à primeira questão, é preciso pensar que produzir textos é um processo complexo. Cada gênero possui problemas específicos e o aluno precisa resolvê-los simultaneamente. Para ajudá-lo nessa tarefa, é preciso apresentar-lhes os quatro níveis principais que devem ser distinguidos na produção textual: quem é o seu leitor final, qual o seu objetivo ao escrever o texto e se ele fala como autor ou locutor; quais são as técnicas necessárias para buscar, elaborar ou criar conteúdos: como estruturar o texto de acordo sua finalidade e destinatário visado e a necessidade de escolher os recursos linguísticos adequados ao gênero. Para que tudo isso se proceda de maneira eficaz, é preciso que o professor tenha domínio do gênero em questão, domínio esse só conseguido através de estudos aprofundados do gênero a ser trabalhado.

Já a segunda questão relaciona-se à variedade de atividades que devem ser apresentadas aos alunos para que tenham acesso às noções e aos instrumentos norteadores do gênero abordado. Devem ser propostas atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de uma linguagem comum a professor e estudantes. Os autores esclarecem que

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

A terceira questão trata da capitalização das aquisições, ou seja, quais estratégias usar para não se esquecer de tudo o que foi aprendido e perceber se todos os passos necessários foram usados. A sugestão apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) é que cada sequência deva ser finalizada “com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de ‘lista de constatações’ ou de ‘lembrete’ ou ‘glossário’”. Ainda segundo os autores, a elaboração desse documento é essencial para a produção final, pois indica aos alunos os objetivos da produção textual, regula e controla o comportamento do aluno durante a revisão e a reescrita e permite a avaliação dos progressos obtidos.

No final da SD, volta-se ao complexo, que é a produção final, cuja finalidade é dar ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos que foram elaborados de forma separada durante a realização dos módulos. Já ao professor, essa produção oferece a oportunidade de se realizar uma avaliação somativa. Isso será possível se o docente utilizar a lista de constatações elaborada durante a aplicação da sequência, ou mesmo construir uma nova grade, pois assim ele não será subjetivo; além do mais, professor e aluno farão uso de uma linguagem comum, tão necessária para que os alunos tenham um domínio pleno daquilo que estão fazendo. A grade também possibilita que o professor centre-se em pontos não tão assimilados pelos alunos, permitindo que se replaneje esses pontos, através da elaboração de novos módulos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino de um gênero através dos módulos didáticos põe em relevo os processos de observação e de descoberta, distanciando-se de uma abordagem naturalista, ou seja, aquela que considera que simplesmente o fazer provoca a emergência de uma nova capacidade, assim como um dia foi proposto através do uso da metodologia do ensino criativo. Segundo os autores,

Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devam adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

É devido ao fato de as sequências didáticas estarem centradas na aquisição de procedimentos e de práticas que elas visam ao aperfeiçoamento das práticas textuais, sejam elas orais ou escritas. O uso de módulos em uma SD pode ser um caminho necessário à

compreensão de que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita, foco maior da intervenção proposta neste trabalho. Nela, para se chegar à etapa final de produção, os alunos passarão por vários momentos de reescrita, todos eles relacionados nos módulos presentes no caderno pedagógico que foi elaborado paralelamente a esta dissertação.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na presente intervenção está dividida em duas seções, sendo que a primeira refere-se ao contexto da pesquisa-ação e a segunda, ao perfil da turma e da escola, acompanhado das motivações que levaram ao trabalho com produção textual.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia usada no PROFLETRAS é a metodologia da pesquisa-ação, pois o sujeito pesquisador, imerso em uma pesquisa por ele realizada, é, ao mesmo tempo, sujeito da ação e da pesquisa, juntamente com seus alunos.

A partir de problemas detectados, a pesquisa-ação, como diz o próprio nome, parte para a ação, ou seja, propõe uma ação interventiva concreta para analisar se é possível resolver o problema ou não. Para Bortoni-Ricardo (2008), interessa muito mais ao professor o processo do que o produto, ou seja, interessa a ele como os alunos envolvem-se com as próprias ações e que significados eles dão ao processo.

Tanto Bortoni-Ricardo (2008) quanto Thiollent (2011) esclarecem que a pesquisa-ação parte de uma fase exploratória, pois é através dela que serão obtidas as informações necessárias para o estabelecimento dos objetivos que conduzirão a pesquisa. Ainda segundo os autores, depois da fase exploratória, define-se o tema a ser trabalhado, que necessita ser o mais preciso possível, para que ambiguidades não sejam geradas. Além do mais, ele precisa interessar tanto ao pesquisador quanto ao público-alvo, ou não provocará interesse nos participantes.

Chisté (2015) vai ao encontro do que defendem os autores supramencionados, ao estabelecer um possível ciclo para a pesquisa-ação: identificação das situações iniciais, planejamento das ações, realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos. A pesquisadora aponta que esta deve acontecer durante toda a pesquisa e deve estar embasada na relação teoria e prática.

Se o docente percebe que seus alunos, sistematicamente, não apresentam proficiência em relação às produções textuais, por exemplo, incorrendo sempre nos mesmos desvios, sejam eles relacionados às capacidades linguístico-discursivas e principalmente às capacidades de ação e discursivas, é preciso que haja uma mudança na condução do processo de escrita e, também, no de reescrita. Somente assim haverá a possibilidade de se verificar se

a falha realmente encontra-se na maneira de conduzir o processo de orientação da escrita e no de correção realizado pelo professor. Para avaliar a eficiência do processo, deve ser realizado um comparativo entre os textos produzidos anteriormente à aplicação da nova proposta com aqueles produzidos pós-aplicação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Para Thiollent (2011, p. 62), na pesquisa-ação, os problemas postos de início são de ordem prática. “Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro de uma situação observada”. De acordo com o autor, a teoria gera diretrizes que orientarão tanto a pesquisa quanto as interpretações. A intervenção aqui proposta partiu da identificação da não reescrita textual por parte dos alunos; assim sendo, não havia melhoria nos textos subsequentes, que se apresentavam sempre com os mesmos desvios, sendo eles relacionados tanto a aspectos micro quanto a macroestruturais.

Na sequência das ações, é preciso levantar uma hipótese, que deve ser clara e objetiva, não permitindo interpretações diversas. Além disso, só é possível verificar uma hipótese na prática, ou seja, somente seguindo os passos propostos no trabalho, que Thiollent (2011) classifica como plano de ação, e, analisando o resultado final, é que se terá uma resposta à hipótese, seja ela positiva ou não: “A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 2011, p. 80). A hipótese que norteou a presente intervenção foi a de a mediação, pelo professor, da reescrita dirigida coletiva é capaz de instrumentalizar o aluno para produzir e reescrever, de maneira autônoma, um texto de determinado gênero,

Para que o professor não se perca na condução do processo, Bortoni-Ricardo (2008) aconselha que ele utilize um diário de pesquisa, em que anotará todos os passos do processo. Assim, não haverá possibilidade de perda de nenhum detalhe. Segundo a autora, esse diário, além das descrições que são comuns ao gênero, deve conter interpretações, pois estas possibilitam ao professor o desenvolvimento de uma teoria sobre aquilo que está sendo interpretado. Ela enfatiza que as falas, tanto do professor quanto dos alunos, devem ser reproduzidas fidedignamente. Durante o processo de intervenção, a escrita do diário

aconteceu rotineiramente. Além de todos os passos do processo terem sido anotados, muitas reflexões também foram escritas, além de falas significativas advindas dos alunos.

Após todo o processo da pesquisa-ação, torna-se necessário fazer a divulgação dos resultados obtidos, seja em conferências, congressos ou mesmo através das redes sociais, pois estes poderão servir de modelo para outros professores, que poderão adaptá-los e aplicá-los, de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Além do mais, professor-pesquisador, alunos e leitores poderão sentir-se motivados a participar de novos projetos. Sobre a divulgação dos resultados, Chisté (2015) enfatiza que

Para finalizar, é necessário apresentar os resultados. Inicialmente, considera-se importante apresentá-los para a comunidade diretamente envolvida, para, a seguir, compartilhar os resultados com a comunidade acadêmica e política, tendo em vista a necessidade de não só apresentar a "possível" transformação da realidade aos diretamente envolvidos, mas também contribuir com a melhoria das políticas públicas relacionadas à pesquisa. Após a avaliação e a difusão dos resultados, é importante vislumbrar a possibilidade de continuidade da proposta (CHISTÉ, 2015, p. 795).

É preciso que o professor seja um pesquisador da própria prática, pois só assim terá a possibilidade de aperfeiçoamento profissional. Aquilo que o inquieta precisa ser pesquisado para se encontrar a melhor maneira de aquietação, ou seja, é necessário compreender que o processo de ensino e de aprendizagem só é real quando há interação entre os sujeitos que o compõem. No presente trabalho, a inquietação com o fato de os alunos não reescreverem seus textos e não se incomodarem com isso conduziu-me à pesquisa sobre os motivos pelos quais essa etapa de produção textual não é praticada pelos discentes. Além do mais, conduziu-me a repensar a prática docente, aplicando a intervenção a que se propõe este trabalho.

3.2 PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA E MOTIVAÇÕES PARA O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL

A Escola Estadual, onde a proposta de reescrita coletiva dirigida do gênero resenha crítica de filme foi aplicada, é a única escola de Ensino Fundamental e Médio existente no distrito de Ribeiro Junqueira, pertencente ao município de Leopoldina/MG. Conta com turmas únicas e pequenas, e os alunos, de maneira geral, apresentam bastante *déficit* em relação ao conhecimento que se espera que dominem para o ano escolar em curso. Essa informação pode

ser comprovada analisando-se os resultados obtidos através das avaliações diagnósticas que são aplicadas anualmente, bem como observando-se suas produções textuais; além do mais, na escola como um todo, há um número excessivo de alunos que carecem de atendimento individual.

A proposta de intervenção a que se propôs este trabalho foi aplicada na turma de sétimo ano do ano de 2019, que possuía vinte alunos matriculados, sendo três deles novatos. Destes, apenas um não apresentava defasagem idade/ano escolar. Quanto aos alunos que foram aprovados do sexto para o sétimo ano, todos são alfabetizados e a maioria não apresenta distorção idade/ano escolar. Mesmo assim, esses alunos não apresentam o letramento legitimado pela escola, principalmente o cultural e o literário. A opção pela reescrita dirigida do gênero resenha crítica de filme deve-se principalmente a esse fator, pois, através do gênero escolhido, pôde-se promover a inserção dos discentes no campo cultural e literário ao mesmo tempo, apresentando-lhes filmes e livros nos quais alguns dos filmes exibidos foram baseados.

No dia 27 de fevereiro de 2019, foi aplicada, nessa turma, usando-se a versão online, a primeira avaliação diagnóstica proposta pelo Simave (Sistema Mineiro de Avaliação)¹². Dos 20 alunos matriculados, duas alunas recém-chegadas não fizeram a avaliação, por seus nomes não constarem no Simade (Sistema Mineiro de Administração Escolar) à época da realização do teste. Uma aluna não conseguiu fazer uso adequado da plataforma, visto que 25 das 26 questões respondidas por ela constam como NR (não respondeu). A única questão que ela de fato marcou não correspondeu à resposta correta.

Essa avaliação constou de 26 questões, sendo 14 classificadas como de nível fácil e 12, de nível médio. Em relação aos acertos e erros relacionados a esses níveis, não houve diferença substancial quanto ao resultado. Por exemplo, as questões *Habilidade 1: 9.7 (CBC1) - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência de relato* e *Habilidade 1: 5.1 (CBC1) - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto* foram acertadas por 2 alunos (11,11%) e 13 (72,22%), respectivamente. Ambas consideradas de nível fácil. Já as questões *Habilidade 1: 12.6 (CBC1) - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência argumentativa* e *Habilidade 1: 8.7*

¹² ANEXO D.

(CBC1) - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados narrativos foram acertadas por 9 alunos (50%) e 10 (55,5%).

A pontuação mais alta, 18 acertos (69.23%), foi alcançada por um aluno somente. Na sequência, três alunos acertaram 16 questões (61.54%) e um aluno acertou 14 questões (53.85%). Os demais alunos acertaram menos de 50% das questões. Os cinco alunos que obtiveram média superior a 50% são exatamente os alunos que mais se destacam em sala de aula: sempre pedem para responder às questões propostas, apresentam todas as atividades e são questionadores. Comparando-se os resultados da avaliação com a participação dos alunos em sala de aula, pode-se validar o resultado dessa avaliação diagnóstica.

Em conversa informal com esta turma no início do ano de 2019, indaguei sobre as leituras realizadas no período de férias. Apenas um aluno disse ter lido. Sobre os motivos alegados por não terem lido, um deles foi a ausência de livros em seus lares, mas a maioria disse não ter lido simplesmente por não ter tido desejo. Diante dessa informação, foi implantado o projeto Leitura na Biblioteca. A cada quinze dias, durante duas horas/aulas, os alunos eram levados à biblioteca da escola e liam à vontade. No final do período, levavam um ou mais livros para casa e preenchiam um Diário de Leitura, fator que colaborou com a escrita do Diário de Bordo por parte dos alunos.

Durante a intervenção aqui descrita, houve uma grande preocupação em aliar a prática de produção textual à prática de leitura. Por essa razão, foram exibidos alguns filmes baseados em livros, pois isso os motivaria a buscar as obras que deram origem a esses filmes.

São alunos educados, que sabem manter os combinados. Normalmente reagem bem às tarefas solicitadas em sala de aula, mas dificilmente realizam-nas quando se solicita que estas sejam feitas em casa. Não há cobrança nem acompanhamento das famílias no que se refere à vida escolar dos filhos, pois estas pouco comparecem à escola. Durante o ano de 2018, por exemplo, não fui procurada por nenhum familiar.

Diante desse perfil da turma, a opção pela escrita/reescrita coletiva produzida integralmente em sala de aula foi a decisão mais viável. Escrever coletivamente proporcionou àqueles com maior déficit linguístico a possibilidade de participar ativamente das atividades, e escrever em sala de aula garantiu a participação da quase totalidade dos alunos em todas as atividades. Também a oportunidade de escrever um diário de bordo possibilitou a esses alunos

refletirem sobre os avanços e as dificuldades relacionados à escrita e à reescrita do gênero resenha crítica de filme.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O roteiro abaixo refere-se ao plano de ação aplicado aos alunos antes que se desse o início efetivo da proposta de intervenção resultante da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, ou seja, antes de que os módulos didáticos de condução da reescrita coletiva dirigida fossem elaborados e aplicados:

- a) Análise de resenha do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*;
- b) Exibição do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*;
- c) Proposição de um comparativo entre o texto e o filme;
- d) Condução de um roteiro de textualização para direcionamento da reescrita dirigida coletiva a partir da resenha intitulada *Resenha Alice no País das Maravilhas*;
- e) Distribuição do diário de bordo;
- f) Exibição do filme *Percy Jackson e o mar de monstros*;
- g) Produção inicial a ser realizada individualmente.

Após a execução do plano de ação, foram elaborados os módulos, cada um contendo um aprofundamento de questões diagnosticadas na análise do desenvolvimento do módulo anterior, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cada módulo deve trabalhar uma ou outra capacidade que se faz necessária para que haja o domínio de um gênero.

Mesmo não havendo a efetivação do CineClube, conforme mencionado na introdução desta dissertação, devido à ausência do *Projeto Rede Cineclube Escola Animada* em 2019, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar situações reais de experiências cinematográficas, paralelamente ao desenvolvimento dos módulos. Uma delas foi a participação em palestra conferida pela professora Gláucia Maria Costa¹³, que ministrou aulas da disciplina Cinema e Literatura na FIC (Faculdades Integradas de Cataguases), no ano de 2011. Nessa palestra, Gláucia reproduziu cenas de filmes pertencentes aos vários períodos do cinema no Brasil e no mundo, com o intuito de apresentar a evolução cinematográfica. Outra oportunidade foi assistir a filmes não relacionados à intervenção com a comunidade local. A

¹³ Palestra *Um pouco de história do cinema*, por Gláucia Maria Nascimento Costa de Oliveira, em 25 de setembro de 2019.

exibição desses filmes aconteceu na quadra da escola, que foi transformada em sala de cinema, e contou com a colaboração de toda a equipe escolar.

4.1 INÍCIO DA INTERVENÇÃO

Tanto a preparação para a proposta de intervenção quanto a efetivação desta seguiram o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo estes autores,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para os autores, deve acontecer, em primeiro lugar, a apresentação da situação; em seguida, deve-se solicitar a produção inicial do gênero em questão; na sequência, devem ser elaborados tantos módulos quanto se fizerem necessários para o domínio desse gênero e, para finalizar, deve acontecer a produção final, pois esta permite que o aluno ponha em prática os conhecimentos construídos ao longo do processo de condução dos módulos didáticos.

A elaboração do plano de ação teve sua construção baseada nos resultados obtidos a partir de uma pesquisa¹⁴ que mensurou o letramento cultural dos alunos em relação à produção cinematográfica e ao interesse que demonstraram pelo estudo de textos pertencentes ao campo da mitologia grega. O livro didático adotado trazia, em seu primeiro capítulo, intitulado *A preservação da vida e o equilíbrio cósmico*, vários textos referentes à mitologia grega. O assunto despertou grande curiosidade nos discentes, fato este percebido tanto pelas perguntas que faziam quanto pela busca, na biblioteca escolar, de livros relacionados ao tema.

Antes de se tornar efetiva a intervenção, houve uma prévia de como esta aconteceria. Foi distribuída aos alunos uma resenha do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*¹⁵, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é necessário que os alunos tenham contato com bons modelos do gênero o qual produzirão. Silva (2012) também menciona a importância dos textos modelares, ao esclarecerem que aprender a escrever textos em uma língua

¹⁴ A pesquisa encontra-se no APÊNDICE A.

¹⁵ A resenha encontra-se no ANEXO E.

requer lançar mão desses modelos textuais pré-existent, indexados socialmente e que apresentam características de textualização definidas historicamente em suas realizações linguísticas pelos usuários da língua. (SILVA, 2012, p. 31).

A decisão pela exibição de filmes relacionados à mitologia grega, conforme supramencionado, partiu do interesse que os alunos demonstraram em estudar o assunto no livro didático. Quando da exibição dos filmes, já se sentiam familiarizados tanto com Cronos, Zeus e outros seres mitológicos quanto com suas atribuições.

Na sequência, foi solicitado a eles que lessem a resenha e que respondessem a questões orais sobre ela¹⁶. Após essa atividade, foi apresentado o filme a partir do qual a resenha foi elaborada. Depois da exibição, foram lançadas novas questões, por escrito¹⁷, fazendo-se um comparativo entre o texto e o filme. Essa atividade teve o propósito tanto de apresentar os alunos ao gênero resenha crítica de filme quanto de mostrar-lhes que resenhas são produzidas a partir de objetos culturais, como filmes, por exemplo. De acordo com Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009), a resenha

É um tipo de texto muito procurado pelos leitores que consideram a opinião da crítica especializada antes de se decidir por um espetáculo, um livro, um evento, um filme etc. (GOLDESTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009, p. 113).

Para Malaquias e Pereira (2012), a preocupação ao se propor um determinado gênero textual/discursivo deve ser com o fornecimento de uma situação comunicativa em que ele se faça necessário, pois, para as autoras, o trabalho com o gênero deve se constituir de três aspectos: o interativo, o social e o formador da língua.

4.1.1 Módulo didático e diário de bordo

A título de demonstração e para haver familiarização com a intervenção da qual participariam, os alunos da E. E. Sebastião Medeiros – Leopoldina/MG foram apresentados a um módulo de condução de reescrita¹⁸. No dia 03 de junho de 2019, foi distribuída a resenha

¹⁶ As questões encontram-se no APÊNDICE B.

¹⁷ As questões encontram-se no APÊNDICE C.

¹⁸ O módulo de condução de reescrita encontra-se no APÊNDICE D.

intitulada *Resenha Alice no País das Maravilhas*, sobre o livro *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, traduzido por Jorge Furtado e Liziane Kugland, Companhia das Letrinhas. Essa resenha foi produzida espontaneamente por uma aluna matriculada, em 2019, no 1º ano do Ensino Médio da mesma escola. Os alunos foram organizados em pares e orientados a responderem às questões propostas antes de procederem à reescrita, cujo roteiro consistiu em direcionar os alunos às partes da produção que precisavam ser melhoradas para se tornarem adequadas ao gênero em estudo bem como ao propósito sociocomunicativo do texto. Também foram analisadas as questões relacionadas às capacidades linguístico-discursivas do texto.

No dia seguinte, os pares trocaram suas reescritas, a fim de analisar se os colegas conseguiram perceber as sugestões no roteiro de reescrita, colocando-as em prática. A estratégia utilizada foi a solicitação oral de que deixassem bilhetes nos textos dos pares, pois, segundo Ruiz (1998), essa é uma das formas mais eficazes de interação entre professor e aluno, e por que não entre aluno e aluno? Após essa dinâmica, houve o compartilhamento dos bilhetes e a nova reescrita do texto a partir da análise dos colegas, que foram bastante rígidos em suas avaliações, principalmente em relação aos desvios ortográficos cometidos pelos pares. Provavelmente toda essa rigidez advém da tradição relacionada à correção textual, conforme mencionado no referencial teórico consultado para esta pesquisa, que prioriza a correção da capacidade linguístico-discursiva e abstém-se da correção relacionada à capacidade discursiva.

No mesmo dia, o diário de bordo, gentilmente cedido pela gestão da escola, foi distribuído a cada um dos alunos. Nesse momento, eles receberam a explicação de que o diário seria utilizado tanto para que anotassem reflexões acerca da intervenção quanto para desenvolverem todas as etapas do processo. A ocasião também foi aproveitada para a apresentação da intervenção da qual eles seriam os protagonistas. Houve a explicação sobre qual gênero produziram, de que maneira seriam conduzidas as fases da produção, e, principalmente, foram informados acerca do foco maior do trabalho, que seria a reescrita coletiva dirigida de alguns dos textos que produziram. Ou seja, receberam as informações de que a reescrita seria conduzida através de etapas (módulos didáticos) e de que estas aconteceriam em sala de aula e de maneira coletiva, sempre acompanhada da orientação da professora. As únicas produções que não aconteceram de forma coletiva foram a inicial e a final: esta, por ser somativa; aquela, diagnóstica.

Paralelamente a essa explanação, foi apresentada a necessidade de se reescrever aquilo que se produz, usando-se alguns argumentos: o mais importante deles é que algumas resenhas por eles produzidas seriam divulgadas em jornal de grande circulação na cidade de Leopoldina/MG, com o objetivo de incentivar outras pessoas a assistirem aos filmes por eles avaliados. De acordo com Leite (2012), “vislumbrar uma finalidade ao texto pode suscitar dos alunos maior compromisso com o acabamento de sua produção escrita, porque se enxerga uma situação comunicativa concreta” (LEITE, 2012, p. 157).

Outro argumento é que nem os especialistas em escrita escapam dessa atividade. Sírio Possenti (2018), em palestra realizada na UFF-Niterói, em 04 de outubro de 2018, insistiu na importância da realização da reescrita. Segundo ele, até os grandes escritores passam por esse processo. Ainda acrescentou que o foco do ensino de Língua Portuguesa deveria ser a condução do processo de reescrita, pois, de acordo com a visão desse pesquisador, é através dessa condução que a aprendizagem de fato se efetiva.

Em 10 de junho de 2019, foi solicitado que produzissem um texto de abertura para o diário de bordo. Antes de produzi-lo, deveriam refletir sobre as seguintes questões:

- a) O que você espera aprender a partir da execução do projeto?
- b) O que você entende por reescrita?
- c) Você costuma reescrever os textos que produz ou entrega-os ao professor assim que termina a escrita?
- d) Você acha que seu texto ficaria diferente caso fosse reescrito? Por quê?
- e) O que é preferível: reescrever sozinho ou com a ajuda dos colegas e/ou professores? Por quê?

O objetivo dessa produção foi averiguar se a explanação dada sobre as etapas da intervenção foi realmente assimilada pelos alunos e também a certificação sobre a predileção deles em relação à reescrita: coletiva ou individual. Todos os textos apresentados revelaram preferência pela reescrita coletiva, com a justificativa de que assim um ajudaria o outro. Também julgaram ser a reescrita uma etapa importante, alegando que o texto fica mais organizado, que o processo ajuda a fixar o que se aprendeu, além de ajudar a pensar melhor. Uma aluna escreveu que poderia ajudá-la a escrever um livro. A maioria disse não reescrever os textos antes de entregá-los aos professores. Mais uma vez, a teoria que ancora a pesquisa

esteve presente. Estando os alunos conscientes do projeto de que participariam, pôde-se dar prosseguimento à intervenção, que se encontra descrita e analisada a seguir

4.2 EFETIVAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O plano de intervenção do projeto *A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita*, que se encontra detalhado no Caderno Pedagógico no qual esta dissertação encontra-se inserida e que tem como objetivo orientar os professores a criarem atividades de reescrita dirigida, teve seu início efetivo em 12 de junho de 2019. Após a apresentação da situação, foi exibido o filme *Percy Jackson e o mar de monstros*. Por 2h/a, os alunos participantes da intervenção assistiram atentamente ao filme. Houve um cuidado para que a exibição acontecesse em aulas geminadas; assim, não haveria interrupção da sequência cinematográfica.

No dia 17 de junho, em uma roda de conversa, retomei algumas partes do filme, pedindo atenção especial a alguns aspectos deste, como quem o dirigiu e quem o produziu. Também foi pedida uma atenção especial à cena da profecia, que apresenta, em forma de animação, a história de Cronos. Depois disso, foram discutidos alguns aspectos, como nomes das personagens e alguns porquês. Para finalizar, pedi que manifestassem suas opiniões sobre o filme, já que a argumentação é fator primordial em uma resenha, distinguindo-a de outros gêneros, inclusive. Só então foi solicitada a produção da resenha. Esta aconteceu de forma individual, pois é a partir dessa produção que o professor saberá o que o aluno já domina em relação ao gênero a ser aprofundado, uma vez que o este já teve acesso a dois textos modelares, e o que ele precisa ainda aprimorar ou mesmo aprender. Essa escrita inicialmente aconteceu no diário de bordo. No dia 24 de junho, solicitei que a passassem a limpo, a fim de que percebessem, sozinhos, eventuais desvios, tanto relacionados ao conteúdo quanto à forma. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly,

a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. [...] Para o professor, essas primeiras produções (...) constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a

sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Foram analisados dezesseis textos, dos quais onze apresentaram características do gênero resenha crítica de filme e cinco foram resumos. No geral, houve uma preocupação dos alunos em detalhar o filme. Dos dezesseis textos, nove foram escritos utilizando-se de mais de uma lauda. Apenas sete textos foram escritos em uma única página. De acordo com Medeiros (2000), o resenhista deve ser seletista, pois não há como abarcar a totalidade dos aspectos do gênero em questão. Para o autor, “O que relatar em uma resenha depende da finalidade que se tem em vista, ou mesmo do tipo de leitor que se pretende atingir” (MEDEIROS, 2000, p. 141). O fato de não ter acontecido instrução específica quanto a esses aspectos no momento que precedeu à produção pode ter levado os alunos a uma escrita tão detalhada.

Em relação aos textos que apresentaram características de resenha, não houve aprofundamento no que diz respeito à avaliação, que se apresentaram com “gostei” ou “legal”, por exemplo. Segundo Medeiros (2000), produzir resenha sem se manifestar criticamente revela um leitor passivo. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) vão além do autor, ao reforçar a necessidade de as resenhas apresentarem comentários tanto positivos quanto negativos sobre a obra avaliada. Nenhum dos textos apresentou um comparativo com o filme exibido anteriormente, *Percy Jackson e o ladrão de raios*. Normalmente, isso é o esperado quando o filme, ou mesmo um livro, trata-se da continuação de uma obra anterior.

Após essa avaliação diagnóstica, foi selecionado um dos textos com características do gênero em questão para se propor a reescrita, cuja descrição e análise dos resultados encontram-se a seguir.

4.2.1 Primeira reescrita coletiva

No dia 06 de agosto, a turma foi dividida em trios e em grupos de quatro, aos quais foi entregue uma das resenhas produzida individualmente e o roteiro de mediação da reescrita. Os alunos, durante duas horas/aulas, responderam às questões propostas. Houve interação entre os grupos o tempo todo. Da minha parte, circulei entre eles, respondendo a questionamentos e esclarecendo eventuais dúvidas.

No dia 12 do mesmo mês, de posse dos questionamentos respondidos na aula anterior, novamente os grupos reuniram-se, agora já para proceder, de fato, à reescrita, que aconteceu no diário de bordo de um dos integrantes de cada grupo. Novamente, houve bastante interação entre os membros da equipe, os quais contribuíram com o processo de reescrita. Após o término da refacção, passaram o texto a limpo, entregando-o a mim, para que pudesse analisar o processo de reescrita, de maneira a preparar a condução do próximo módulo, com foco nas capacidades não contempladas pelos alunos.

Apesar de todo o envolvimento dos discentes, essa primeira reescrita coletiva não contemplou plenamente o proposto no roteiro¹⁹. Isso ocorreu provavelmente devido ao fato de as orientações que conduziram o processo de reescrever não terem sido divididas nem entre forma do texto e conteúdo nem de acordo com as partes constitutivas do gênero, a saber: apresentação, sinopse e avaliação/conclusão. Assim sendo, no processo de reescrita coletiva, houve muito mais uma cópia do texto distribuído do que reescrita de fato. As únicas instruções acatadas pelos seis grupos foram a de dividir o texto em parágrafos e a de dar um título a ele. Quanto à apresentação, somente dois grupos acrescentaram-na, sendo um de maneira completa e outro referindo-se apenas à data de estreia do filme.

Diante do resultado não satisfatório, foi necessário elaborar um novo roteiro, agora de acordo com a análise das partes que compõem o gênero em questão. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptar as sequências didáticas às necessidades dos alunos exige que o professor tanto analise as produções dos alunos em função dos objetivos que se desejam alcançar, acompanhados das características do gênero, quanto escolha atividades essenciais para que a sequência didática apresente progressão. Leite (2012) também analisa a questão do insucesso dos alunos ao efetuarem algumas reescritas. Para o autor, esse fato pode acontecer tanto devido ao nível de conhecimento linguístico do aluno quanto a correções vagas e genéricas por parte do professor.

4.2.2 Segunda reescrita coletiva (reescrita da primeira reescrita)

No dia 20 de agosto, foram formados três grupos de três alunos e dois grupos de quatro alunos (faltaram, nesse dia, quatro alunos). Após a formação dos grupos, foi distribuído o material a ser analisado para posterior reescrita. Não foi entregue a primeira

¹⁹ APÊNDICE E.

resenha, individual, mas sim uma que já havia sido reescrita, contemplando apenas a divisão em parágrafos e algumas mudanças semânticas. Solicitei que fizessem uma leitura atenta tanto da resenha quanto das questões antes de proceder à análise destas. Assim foi feito.

Mais uma vez, percorri a sala o tempo todo, esclarecendo as dúvidas que surgiram, principalmente aquelas relacionadas às partes constitutivas do texto: apresentação, sinopse e avaliação/conclusão. Fiz as devidas considerações, por várias vezes.

No dia seguinte, continuaram a analisar as questões e a discuti-las com o grupo. Nesse dia, os quatro alunos que faltaram à aula anterior estavam presentes. Formei um grupo com eles, orientei-os, fiquei mais próxima a eles para que pudessem sanar suas dúvidas, sem atrapalhar os outros grupos, uma vez que estes já se encontravam em outro momento da produção. Alguns grupos terminaram a reescrita nesse mesmo dia; outros, no dia 26 de agosto. Respeitei o tempo de cada um.

Ainda no dia 26, solicitei que escrevessem no diário de bordo um relato sobre o aprendizado, até o momento, da escrita do gênero resenha. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), essa anotação pode ser feita “ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor”. Pedi que dessem destaque às partes constitutivas desse gênero, uma vez que foram as características que os discentes mais tiveram dificuldade para assimilar. Além disso, pedi que relatassem sobre as dificuldades encontradas ao se reescrever um texto que não o próprio. Segundo Leite (2012),

Todo texto é indexado a um gênero e este é escolhido entre tantos outros de acordo com a atividade de linguagem em que se envolve o agente produtor e adaptado em função dessa mesma situação (contexto de produção e tema). Sendo assim, essas operações são centrais na produção de textos, na medida em que motivam todas as decisões posteriores (LEITE, 2012, p. 156-157).

Assim procedendo, o encaminhamento do texto passou à análise das capacidades a que esta intervenção propôs-se contemplar, ou seja, as capacidades de ação e as capacidades discursivas. Ao se dar ênfase às partes nas quais o gênero resenha crítica de filme subdivide-se, explorou-se a capacidade de ação relacionada ao gênero.

4.2.3 Terceira reescrita coletiva

No dia 28 de agosto, foi exibido o filme *Fúria de Titãs*. O vice-diretor da escola, por iniciativa própria, preparou a sala de recursos multimídias como se fosse uma sala de cinema. Para isso, usou datashow e caixa de som acoplados ao notebook (os dois filmes anteriores foram exibidos fazendo-se uso da televisão). Os alunos encantaram-se com o filme e puderam vivenciar uma experiência de cinema. Muitas meninas sentiram medo da cena em que Perseu luta com a Medusa, tamanha a ação presente nesta cena.

No dia 03 de setembro, estavam presentes dezessete alunos em sala de aula. Dividi a turma em três grupos e sorteei as partes constitutivas da resenha (apresentação, sinopse e avaliação/conclusão) para que pudessem desenvolvê-las em um texto escrito. O objetivo dessa divisão do texto em partes constitutivas da resenha foi averiguar se estas foram realmente fixadas pela turma. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”. Ao grupo responsável pela produção da apresentação, deixei meu notebook à disposição para que pudesse consultar informações técnicas sobre a obra e, a partir dessas informações, produzisse o parágrafo de apresentação.

O uso de diferentes estratégias para a construção do texto coletivo faz com que o aluno sintam-se motivado, não considerando o processo de produção textual uma rotina. Além do mais, mostra que é possível resgatar o texto coletivo, tão abandonado quando o aluno perpassa a segunda etapa do ensino fundamental.

Após a análise da produção, elaborei o roteiro de reescrita e, no dia 09 do mesmo mês, novamente dividi a turma em três grupos e distribuí a proposta de reescrita mediada por roteiro. Primeiro foi trabalhada apenas a apresentação da resenha. Circulei pelos grupos para orientar quanto às dúvidas. Nesse mesmo dia, eles entregaram a reescrita.

No dia seguinte, distribuí a sinopse, novamente tomando o cuidado de circular pelos grupos para esclarecer eventuais dúvidas. Nesse dia, os grupos mantiveram-se os mesmos, mas não conseguiram concluir a atividade, uma vez que a sinopse exigiu deles mais reflexão do que a atividade anterior, uma vez que mobilizou vários conceitos, como resumir de forma não extensa e usar verbos no presente do indicativo. Inclusive, na proposta de reescrita da sinopse, inseri o conceito de *spoiler*.

A reescrita foi finalizada no dia seguinte e, nesse mesmo dia, foi entregue, aos mesmos grupos, a proposta de reescrita da avaliação/conclusão. A tarefa de reescrita por partes foi finalizada em 16 de setembro. Nessa terceira reescrita, tanto foi reforçada a capacidade de ação quanto a capacidade discursiva, que corresponde à camada mais profunda do texto.

4.2.3.1 *Aprofundando conceitos*

Como a maioria dos textos produzidos apresentou verbos no pretérito perfeito do indicativo, solicitei, no dia 17 de setembro, que relessem a resenha *Fantasia à Grega* (texto modelar) e que grifassem todos os verbos nela usados. Em seguida, revisei o conceito de verbo e pedi que revisitassem os verbos utilizados em suas produções, grifando-os também. Mesmo assim, a distinção entre pretérito e presente não ficou clara, visto que metade da turma afirmou estarem os verbos no pretérito e outra metade estar no presente, sendo que se encontravam no presente os verbos sublinhados pelos alunos no texto. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, a adaptação das sequências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor, “prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Diante das respostas, expliquei o motivo de os verbos em uma resenha serem usados no presente do indicativo, pois, uma vez criada, a obra sempre existirá. Mais uma vez, contemplou-se a capacidade discursiva. De acordo com Cole (2012),

Capacidade DISCURSIVA: são ações que possibilitam ao agente discursivo a escolha da infraestrutura geral do texto, nas atividades, funcionam como orientações prestadas e estão atreladas a informações sobre *a composição textual; temática e tipologia textual*, enfim, ações que verifiquem a construção do discurso, a sequência tipológica, a elaboração do conteúdo e o plano temático (COLE, 2012).

Após a explanação, solicitei que os mesmos grupos das aulas anteriores reunissem-se novamente e juntassem as partes produzidas anteriormente em um único texto, tomando o devido cuidado para que houvesse articulação entre os parágrafos.

4.2.4 Quarta reescrita coletiva

No dia 18 de setembro, foi a vez da exibição do filme *Fúria de Titãs II*. Novamente, a sala foi preparada com estrutura de sala de cinema. No dia seguinte, alguns trechos do filme foram reexibidos. Após, foi proposta uma roda de conversa, tanto para sanar dúvidas quanto para perceber semelhanças e diferenças relacionadas ao filme *Fúria de Titãs I*. O resultado da conversa foi profícuo, pois perceberam que a atriz que representa a personagem Andrômeda não é a mesma do primeiro filme, além de outros detalhes, como o cabelo de Perseu, que no filme anterior apresenta-se rente ao couro cabeludo e neste, encaracolado.

Para que se pudesse aprofundar mais a percepção dos alunos em relação às semelhanças e diferenças entre os dois filmes, no dia 23 do mesmo mês, os alunos, em grupos, participaram de uma atividade em que tiveram a oportunidade de completar uma resenha sobre o filme *Fúria de Titãs II*, a qual foi adaptada para a atividade. O objetivo desse trabalho foi aguçar ainda mais a percepção deles em relação a semelhanças e diferenças entre os dois filmes²⁰, uma vez que a próxima produção solicitou especial atenção à comparação.

Na introdução do livro *Resenha*, de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli (Parábola, 2004), as autoras sinalizam que as resenhas também trazem comparativos com outros textos.

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

No dia 24 de setembro, sorteei os componentes para a formação de três grupos, para que pudesse variar um pouco a formação destes. Em seguida, solicitei a produção da resenha sobre o filme *Fúria de Titãs II*, pedindo ênfase à comparação.

No dia 09 de outubro, dividi a turma novamente em três grupos e, mais uma vez, sorteei os componentes, distribuindo números de 1 a 3 entre eles.

²⁰ APÊNDICE F.

Fato interessante foi ao relacionado aos verbos no pretérito. Como os deixei grifados na proposta de reescrita, os alunos não encontraram dificuldades em passá-los para o presente. Uma das vantagens do roteiro de mediação da reescrita é explicitar o desvio que muitas vezes não é percebido pelo estudante. Nessa reescrita, já foi bastante perceptível o domínio do gênero resenha crítica de filme. Por exemplo, perceberam que não havia conclusão no texto a ser reescrito, por isso não haveria como acatar o comando de grifar de cor cinza a conclusão. Seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a realização do texto,

O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 104).

Diante da percepção de que os alunos já possuíam o domínio da maior parte dos elementos necessários à escrita do gênero resenha crítica de filme, foi possível encerrar os módulos e prepará-los para a produção final, que se encontra descrita na seção a seguir.

4.3 PRODUÇÃO FINAL

No dia 02 de outubro, foi exibido o último filme da sequência de filmes relacionados à mitologia grega. Foi escolhido o filme *Imortais*, bem mais denso do que os anteriores, pois a escola deve sempre oferecer a oportunidade de que haja ampliação do repertório cultural de seu público.

Nesse dia, pela primeira vez durante toda a aplicação da proposta de intervenção, tive um problema com os equipamentos tecnológicos. Meu notebook travou, demorando a funcionar. Foi preciso aguardar 30 minutos, fato que atrapalhou a exibição do filme em um único dia.

Em relação aos alunos, souberam aguardar pacientemente. Resolvido o problema, foi possível iniciar a exibição. Consoante com os dois últimos filmes apresentados, a sala de recursos multimídias foi devidamente preparada para o momento. A sala possui cortinas, o que favorece o ambiente. O restante do filme foi apresentado no dia 07 seguinte. Nesse dia, antes de se dar início à sequência do filme, houve uma conversa para retomada das cenas exibidas anteriormente.

Na segunda aula desse mesmo dia, pedi que produzissem, individualmente, a resenha sobre o filme assistido. Para esse momento de produção, coloquei no quadro a lista de constatações, de forma resumida, para que, a qualquer momento, pudessem consultá-la. A escrita foi individual por tratar-se da produção final. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o documento de síntese tem sua importância maior para o aluno quando da produção final, pois

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

No dia seguinte, passaram o texto a limpo no diário de bordo. Nesse dia, três dos quatro alunos que faltaram no dia anterior tiveram a oportunidade de assistir ao término do filme, uma vez que este fora baixado da *Netflix* e estava salvo em meu notebook. Na aula seguinte desse mesmo dia, solicitei que os três iniciassem suas resenhas e que as passassem a limpo em casa, fato que ocorreu com apenas um dos três alunos. Conforme apresentado no perfil da turma, dificilmente os alunos realizam as tarefas quando estas são solicitadas para que sejam feitas em casa. Como houve recesso escolar após esse período, os dois não entregaram suas produções finais. Por esse motivo, não constam no gráfico da lista de constatações, que se encontra a seguir.

Após a produção final, os textos foram analisados individualmente, seguindo a lista de constatações (Quadro 1) elaborada para esse fim.

Quadro 1 - Lista de constatações: Gênero resenha crítica de filme

Nomes	Possui as três partes fundamentais?	Na apresentação, têm-se informações necessárias e suficientes?	A sinopse situa o leitor de maneira adequada?	Há spoiler?	Na avaliação, há argumentos que convencem o leitor?	A linguagem é formal?	Há uso de verbos no presente?	O título é adequado?
Aluno 1	S	S	N	N	S	S	S	S
Aluno 2	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 3	S	S	N	N	N	N	N	S
Aluno 4	N	S	S	S	-	N	N	S
Aluno 5	S	S	S	S	N	N	S	S
Aluno 6	N	S	N	N	-	N	S	S
Aluno 7	S	S	S	N	S	S	S	S
Aluno 8	N	-	S	S	-	N	N	S
Aluno 9	S	S	N	N	S	S	S	S
Aluno 10	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 11								
Aluno 12	N	S	-	-	S	N	N	S
Aluno 13	S	S	N	N	S	N	S	S
Aluno 14	S	S	S	N	S	S	S	S
Aluno 15	S	S	N	S	N	S	N	S
Aluno 16	S	S	S	N	S	S	S	S
Aluno 17								
Aluno 18	S	S	S	N	N	S	S	N
Aluno 19	S	S	S	N	S	S	S	S
TOTAL	13	16	10	10	10	10	12	16

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de na listagem da turma na qual a intervenção foi aplicada constarem vinte alunos matriculados, a tabela acima apresenta somente dezenove, pois uma aluna ausentou-se da escola, sem justificativa, por um longo período, não participando de várias etapas da intervenção, inclusive da culminância. Além do mais, conforme mencionado acima, dois alunos não entregaram suas produções finais. Assim sendo, foram avaliados dezessete textos.

A lista de constatações contempla oito itens necessários à constituição de uma resenha crítica de filme. Essa mesma lista foi escrita no quadro quando da produção final, para que os alunos sentissem-se respaldados, caso necessitassem de algum reforço. Cada texto foi avaliado marcando S(sim) para a presença da parte constitutiva e N(não) para a ausência desta. Somente em relação ao *spoiler* que as marcações foram invertidas: S para a presença deste e N para a ausência.

A produção final constatou o que se percebeu através da leitura da penúltima reescrita, ou seja, que os alunos já conseguiam escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto, já utilizavam um vocabulário apropriado à situação comunicativa, já sabiam variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto e serviam-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

A partir da análise dos oito itens elencados, pôde-se perceber o domínio do gênero em estudo pelos alunos, uma vez que houve a presença de 71,32% de elementos caracterizadores do gênero resenha crítica em seus textos.

Analisando-se a produção de cada aluno isoladamente, também pôde-se perceber tal domínio: os textos produzidos por quatro alunos contemplaram os oito itens analisados e no texto de seis alunos faltou apenas um item, sendo que, em três deles, houve *spoiler* e, em outros três, a sinopse não situou o leitor de maneira adequada, pois retratou apenas o início do filme. Na sequência da análise, dois textos apresentaram a ausência de três elementos; três, a ausência de quatro e apenas dois textos apresentaram-se bastante deficitários: um deles apresentou três elementos e outro apenas dois.

Brandão (2007) discute a questão sobre a tomada de decisão sobre quando parar de intervir. Para a autora, essa decisão deve levar em conta

certos aspectos relacionados à situação comunicativa na qual o texto está inserido, tais como: as finalidades e o(s) destinatário(s) do texto em questão, onde o texto irá circular; e, ainda, os objetivos e as expectativas para o aluno ou grupo de alunos que produziu tal texto (BRANDÃO, 2007, p. 128-129).

Ou seja, em relação a esses dois alunos que apresentaram textos deficitários, vale o reconhecimento do progresso alcançado por eles. Ambos vieram de escola multisseriada e sentem muita dificuldade em relação ao domínio formal da língua escrita, mas apresentam extremo interesse em aprender e o mais importante: encantamento pelas aulas.

4.4 REESCRITA PÓS-PRODUÇÃO FINAL

Conforme detalhado acima, o resultado da escrita final atendeu as expectativas, mas mesmo tendo sido satisfatórios esses resultados, houve um trabalho pós-produção final, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly,

Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

O processo de reescrita pós-produção final usou como estratégia a construção de roteiros mediadores divididos por desvios a serem trabalhados²¹, critério este que também agrupou os alunos. Eles foram instruídos a relerem todas as sinopses, que foram recortadas e agrupadas no material entregue a eles. A solicitação foi que identificassem e justificassem o que, nesses recortes, impedia o leitor de entender claramente o enredo do filme. Somente depois de realizada essa tarefa, eles deveriam reescrever os próprios textos.

Já em relação àqueles que deram *spoiler* em suas produções, houve uma seleção destes. Também houve um agrupamento dos alunos e uma condução à reflexão sobre o problema, relacionado ao gênero resenha, que havia naqueles recortes. Não foi dito para identificarem o *spoiler*, mas sim para perceberem o que havia de inadequado quanto ao gênero naqueles trechos. Foi sugerido que reescrevessem os trechos inadequados e só depois o texto produzido por cada aluno.

Em relação às argumentações que não convenceriam os leitores, algumas delas foram reproduzidas. Também foram reproduzidas opiniões de outros alunos, sendo tratadas estas como exemplos de modelos que convenceriam os leitores. Em seguida, foi solicitado que reescrevessem os primeiros argumentos, de modo que se tornassem convincentes.

De acordo com Fiad (2006),

Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto linguístico (FIAD, 2006, p. 54).

Em relação aos alunos que, a partir da lista de constatações, não apresentaram desvios significativos, foram usados *post-its* com bilhetes, orientando a reescrita. Tanto para estes alunos quanto para os três grupos que se formaram, foi solicitada uma atenção especial à forma do texto. Já em relação aos quatro alunos que não produziram as três partes fundamentais do texto, também foram deixados bilhetes, orientando-os em relação à escrita das partes ausentes.

²¹ APÊNDICE G.

Em todos os textos, foi disponibilizada a lista de constatações²², para que os alunos avaliassem seus textos. O objetivo dessa atividade foi fazer um comparativo com aquela avaliação feita por mim, a fim de observar se as partes fundamentais do gênero resenha crítica de filme foram realmente assimiladas pelos alunos (Quadro 2).

Quadro 2 - Lista de constatações: professora e alunos, respectivamente

Nomes	Possui as três partes fundamentais?	Na apresentação, têm-se informações necessárias e suficientes?	A sinopse situa o leitor de maneira adequada?	Há spoiler ?	Na avaliação, há argumentos que convencem o leitor?	A linguagem é formal?	Há uso de verbos no presente?	O título é adequado?
Aluno 1	S/S	S/S	N/S	N/S	S/S	S/S	S/S	S/S
Aluno 2	S/S	S/S	S/S	S/S	S/S	S/N	S/S	S/S
Aluno 3	S/S	S/N	N/N	N/N	N/S	N/S	N/S	S/S
Aluno 4	N/N	S/N	S/S	S/S	-/S	N/N	N/S	S/S
Aluno 5	S/S	S/S	S/S	S/N	N/S	N/N	S/S	S/S
Aluno 6	N/S	S/S	N/N	N/S	-/N	N/S	S/N	S/N
Aluno 7	S/S	S/S	S/S	N/N	S/S	S/S	S/N	S/S
Aluno 8	N/N	-/N	S/N	S/S	-/N	N/N	N/N	S/S
Aluno 9	S/S	S/S	N/S	N/S	S/S	S/S	S/S	S/S
Aluno 10	S/S	S/S	S/S	S/S	S/N	S/S	S/S	S/S
Aluno 11								
Aluno 12	N/S	S/-	-/S	-/S	S/S	N/S	N/S	S/S
Aluno 13	S/S	S/S	N/S	N/S	S/S	N/S	S/S	S/S
Aluno 14	S/S	S/S	S/S	N/N	S/S	S/N	S/N	S/S
Aluno 15	S/S	S/S	N/S	S/N	N/S	S/S	N/S	S/S
Aluno 16	S/S	S/S	S/S	N/N	S/N	S/N	S/S	S/N
Aluno 17								
Aluno 18	S/S	S/N	S/S	N/N	N/N	S/S	S/S	N/S
Aluno 19	S/S	S/S	S/S	N/S	S/S	S/N	S/S	S/S
Total de divergências	2	5	6	7	8	8	7	3

Fonte: Elaboração própria.

Na avaliação realizada por eles sobre o próprio texto, houve divergência em relação à avaliação realizada por mim por parte de todos os alunos. Entre os itens que mais apresentaram divergências, encontram-se a questão do uso da linguagem formal e o poder de convencimento da argumentação, cada um com o total de 8 divergências entre 17 textos

²² APÊNDICE H.

analisados. O primeiro item refere-se à capacidade de ação relacionada ao texto e o segundo, à capacidade discursiva.

Em relação ao uso da linguagem formal em seus textos, quatro alunos assinalaram que fizeram esse uso, mas não o fizeram; já outros quatro assinalaram não terem feito uso, mas na verdade fizeram-no. No tocante à argumentação, três alunos disseram que suas argumentações convenceriam o leitor, mas na verdade não apresentaram esse poder de convencimento. Dois alunos não conseguiram perceber o convencimento em suas argumentações, mas isso está presente em seus textos. Os outros três alunos não produziram argumentações, mas dois disseram que ela não convenceria o leitor e um disse que convenceria.

Já em relação ao *spoiler*, item com 7 divergências, seis alunos entenderam que havia esse item em seus textos, sendo que ele não estava presente em 5 deles e em 1 não houve sinopse, não havendo possibilidade de *spoiler*. Somente um aluno não conseguiu perceber a presença de *spoiler* em sua produção.

Os dois alunos (aluno 6 e aluno 12) que apresentaram suas produções finais bastante deficitárias também foram os alunos que mais apresentaram divergências em relação à presença ou não das partes fundamentais do gênero em estudo em seus textos. O aluno 6 assinalou que em seu texto havia as três partes fundamentais da resenha, mas o texto não apresentava sinopse. Mesmo assim, ele marcou S(sim) para o item que questionava sobre o fato de a sinopse situar o leitor de maneira adequada e percebeu a presença de *spoiler* em sua produção, ou seja, a avaliação realizada por esse aluno demonstra que o gênero resenha crítica de filme não foi compreendido na maioria dos seus aspectos.

Os demais casos que apresentaram divergência foram esporádicos e demonstraram maior rigidez na avaliação por parte dos alunos do que da minha parte. Por exemplo, julgaram que seus textos não apresentavam linguagem formal e que o título não estava adequado.

A atividade de análise da produção final e reescrita desta foi um passo significativo, pois oportunizou aos alunos aprofundarem o aprendizado sobre o gênero resenha crítica de filme e perceberem os aspectos que ainda se apresentam falhos em suas produções. Um desses aspectos relaciona-se à questão dos tempos verbais. Apesar de bastante trabalhado durante a intervenção, a identificação de presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo ainda não foi consolidada por sete alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo maior desenvolver, com os estudantes, práticas de escrita e de reescrita dirigida coletivas, por meio da sequência didática do gênero resenha crítica de filme. A hipótese que originou esse objetivo foi que a mediação, pelo professor, da reescrita dirigida coletiva, realizada a partir dos módulos presentes em uma sequência didática elaborada tendo em vista aquilo que se pretende ensinar aos alunos, seria capaz de instrumentalizá-los para produzir e reescrever, de maneira autônoma, textos de determinado gênero.

Só o fato de ter tido meu repertório ampliado quanto às possibilidades de conduzir o processo de reescrita textual de modo distinto daquele que por mim era praticado, já proporcionou uma mudança significativa no meu fazer pedagógico, pois tenho agido, com todas as turmas com as quais trabalho, de maneira bem diferente em relação às sugestões de reescrita, criando roteiros de mediação de reescrita e sendo mais específica nos bilhetes deixados para os alunos, tanto na margem do texto quanto no pós-texto. Dentro das possibilidades, tenho orientado individualmente os alunos no processo de reescrita; além do mais, venho usando estratégias de orientação coletiva oral, fazendo perguntas gerais sobre as capacidades de ação e discursivas do gênero produzido e pedindo que os alunos observem se estas estão presentes em seus textos. O resultado apresenta-se satisfatório ao se comparar a primeira versão e a reescrita pós-orientações.

Em relação a intervenção aplicada, esta possibilitou aos alunos do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros vivenciarem uma experiência tanto de escrita quanto de reescrita até então não praticada por eles. O exercício da cidadania é um direito inalienável de todos, conforme preconiza o PCN de Língua Portuguesa, ao abordar sobre linguagem e participação social. O documento afirma que um projeto educativo que tenha comprometimento com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos a acessibilidade aos saberes linguísticos necessários ao cada vez mais necessário exercício da cidadania. Também pelo menos quatro das competências gerais da BNCC puderam ser exercitadas pelos alunos com a aplicação da intervenção: empatia e cooperação, por proporcionarem aos discentes a oportunidade de realizar a maior parte da intervenção em grupos; argumentação, por eles formularem, negociarem e defenderem ideias, pontos de vista e decisões comuns; repertório cultural, por os alunos vivenciarem uma

experiência real cultural, assistindo a filmes e produzindo resenhas sobre estes e comunicação, pela possibilidade de os estudantes poderem expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

A literatura consultada para a composição do *corpus* desta dissertação comprovou existirem poucas publicações voltadas para a condução eficiente e consistente do processo de reescrita pautado nas capacidades de ação e discursivas dos textos. Os trabalhos voltados à reescrita textual, principalmente aqueles propostos pelos livros didáticos, normalmente contemplam apenas a capacidade linguístico-discursiva e os aspectos supratextuais relacionados ao texto. Assim sendo, o Caderno Pedagógico, resultante da aplicação da sequência didática elaborada para a condução da reescrita coletiva do gênero resenha crítica de filme, elaborado em parceria com a Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato (UFJF), traz uma amostragem de condução de reescrita coletiva. Esse roteiro tanto pode ser transposto para outros gêneros que estejam sendo trabalhados pelo docente quanto pode ser adaptado, atendendo às necessidades de cada contexto.

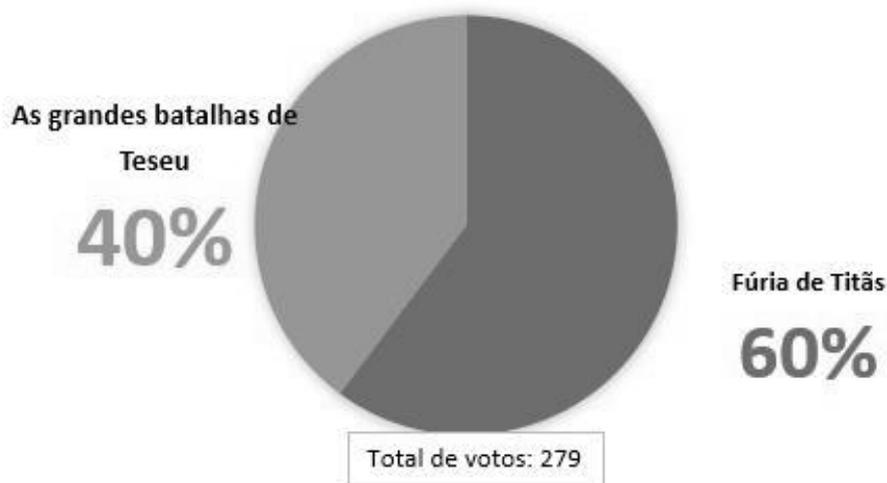
Além da produção inicial e da final, que aconteceram de forma individual, conforme a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a elaboração de uma sequência didática, foram elaboradas e aplicadas quatro propostas de condução de reescrita coletiva. A elaboração de cada uma prescindiu do resultado da anterior, uma vez que as capacidades não contempladas nestas eram reforçadas na subsequente. A análise do terceiro módulo sinalizou a captação, por parte dos alunos, das partes fundamentais que compõem o gênero resenha crítica de filme e a análise da produção final confirmou o que fora sinalizado na terceira reescrita.

Ao término da intervenção, houve a divulgação desta na versão on-line do Jornal Leopoldinense (Link de acesso: <https://leopoldinense.com.br/noticia/16536/a-qual-filme-voce-assistiria-motivado-pelas-resenhas-aqui-reproduzidas>), jornal de grande credibilidade e repercussão na cidade de Leopoldina/MG. Além de divulgar o projeto, o jornal possibilitou a interação do seu público leitor, ao disponibilizar uma enquete para a escolha do filme ao qual se assistir a partir das resenhas divulgadas. Foram selecionadas duas resenhas, sendo uma coletiva, pertencente ao segundo módulo de reescrita e outra individual, pertencente ao último módulo, que conduziu à produção final. A seleção das resenhas a serem divulgadas partiu da lista de constatações elaborada especificamente para se mensurar o domínio, por parte dos alunos, das partes constitutivas do gênero em estudo, ou seja, houve a seleção daqueles textos

que mais atendiam ao propósito sociocomunicativo do texto. A enquete para votação foi ao ar no dia 02-01-2020. No dia 18-01, data na qual se elaborou o infográfico abaixo (Gráfico 1), havia 279 votos. Interessante destacar que o texto mais votado foi exatamente aquele produzido coletivamente.

Gráfico 1 – Infográfico da enquete realizada pelo Jornal Leopoldinense

**A QUAL FILME VOCÊ ASSISTIRIA, MOTIVADO
PELAS RESENHAS AQUI REPRODUZIDAS?**



Fonte: Jornal Leopoldinense, 18 jan. 2020.

A votação foi significativa e a matéria gerou comentários elogiosos, tanto no site do próprio jornal quanto nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*, as quais foram usadas para divulgação da matéria.

Retomando Leite (2012), o fato de ter vislumbrado, logo na apresentação da situação da qual os alunos seriam protagonistas, uma finalidade ao texto provocou nos discentes maior compromisso com o acabamento de sua produção escrita, pois seus textos não seriam lidos apenas pelo professor. O jornal Leopoldinense também divulgou, no dia 01-02-2020, a matéria em sua versão física, tendo esta sido adaptada, já trazendo o resultado da enquete²³.

Tanto professora quanto alunos obtiveram ganhos com a aplicação da proposta de intervenção. Da minha parte, pude certificar-me de que projetos elaborados e reformulados de acordo com o retorno trazido pelos textos tendem ao sucesso. Da parte dos alunos, puderam

²³ ANEXO F.

perceber que o estudo faz sentido quando se vislumbra uma situação real para suas atividades de sala de aula. Também tiveram a autoestima elevada ao ver sua escola, sua turma e seu trabalho divulgado amplamente em sua comunidade. Mas não apenas isso, pois os estudantes constataram que é possível produzir textos para além da mera análise do professor e os participantes da intervenção, em sua maioria, tornaram-se produtores proficientes do gênero resenha crítica de filme, confirmando a hipótese levantada ao início da aplicação.

Apesar de se ter alcançado o objetivo geral, muito do que foi idealizado quando se pensou a intervenção não se concretizou, como a participação no projeto Cineclube escola animada, oficinas de animação e criação de um cine clube. Esses movimentos tornariam o projeto ainda mais próximo da realidade, pois os alunos vivenciariam situações concretas em que tanto a leitura de resenha quanto sua produção são rotina. Mas esse pode ser um próximo passo, ao qual pode ser acrescido outro gênero a ser produzido e conduzido em sua reescrita, como o gênero roteiro cinematográfico, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed, 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 16 abril 2019.
- CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução: Jorge Furtado e Liziane Kugland. São Paulo: L&PM EDITORES, 2017.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 7º ano**. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2014.
- CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análises de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Cienc. Educ.**, Bauru, v.22, n.3, p.789-808, 2016.
- COLE, Patrícia Barreto da Silva. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)? *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 47-71.
- DOEDERLEIN, João. **O livro dos ressignificados**. 1 ed. São Paulo: Paralela, 2017.
- ESCOLA ANIMADA. **Rede Cineclube – Oficinas de Formação e Curadoria**, 01 jul. 2018. Disponível em: <http://escolaanimada.org.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Silvia; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Prefácio: estudos compartilhados, caminhos relacionados... *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 7-26.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed, 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas Trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 141-177.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. **A organização seqüencial da resenha crítica**. *In*: The ESP, São Paulo, v. 17 n. 2, 1996, p. 133-149. Disponível em:
file:///C:/Users/habel/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/NOTEBOOK%20ANA/DISSERTAÇÃO/ARTIGOS%20SOBRE%20RESENHA/A%20ORGANIZAÇÃO%20SEQÜENCIAL%20DA%20RESENHA%20CRÍTICA.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p.73-109.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed, 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-80.

OLIVEIRA, C. O contexto sociossubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p.111-140.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERCY Jackson e o ladrão de raios. Direção: Chris Columbus. EUA: Dune Entertainment – Sunswept Entertainment, 2010. 1 DVD (118 min.).

PERCY Jackson e o mar de monstros. Direção: Thor Freudenthal. EUA: Dune Entertainment – Sunswept Entertainment – TSG Entertainment, 2013. 1 DVD (106 min.).

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Apresentação: Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

PIVA, Cesar. [Projeto Escola Animada – Rede Cineclube]. Aplicativo WhatsApp: [Cine Alla]. 25 outubro 2019. 11h05. 1 mensagem de WhatsApp.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarará, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Palestra: Três questões e uma proposta**. *In*: IV Encontro de Práticas Docentes no Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Federal Fluminense - Campus Gragotá, Niterói, RJ. 2018.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. Tese. (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 1998.

RUSSO, F. **Resenha do filme Percy Jackson e o Ladrão de Raios: Fantasia à Grega**. Adoro Cinema. 10 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-128105/criticas-adorocinema/>. Acesso em: 17 março 2019.

SALGADO, L. **Resenha do filme Fúria de Titãs 2 (texto adaptado)**. Adoro Cinema. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-181289/criticas-adorocinema/>. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SAUTCHUCK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNIFICADOS. **Significados, conceitos e definições: Significado de Spoiler**, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/spoiler/>. Acesso em: 06 set. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**APÊNDICE A - Pesquisa: letramento cultural dos alunos referente à produção
cinematográfica**

Caro(a) aluno(a)

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre como os alunos do Ensino Fundamental II vivenciam a experiência com filmes realizada pela professora Ana Cristina Miranda Fajardo, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a orientação da Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua colaboração será de grande importância nesse trabalho.

1) Você costuma assistir a filmes? ()SIM ()NÃO

2) Caso sua resposta à primeira questão tenha sido positiva, responda às questões abaixo.

a) Qual meio você utiliza para assistir aos filmes?

() TV () internet () cinema

Outra resposta:

b) Qual a frequência com que você assiste a eles?

() diariamente () semanalmente () mensalmente

Outra resposta:

c) Como você escolhe os filmes aos quais assiste?

() sugestão de colegas () sugestão das redes sociais () resenhas lidas

Outra resposta: ,

d) Qual o seu estilo de filme preferido?

() ação () comédia () drama

Outra resposta:

e) Cite 3 (três) filmes que marcaram você:

f) Depois que assiste a um filme, o que faz?

comenta sobre ele com colegas

escreve suas impressões sobre ele

nada

Outra resposta: _____

3) Você considera importante assistir a filmes? SIM NÃO

Justifique sua resposta.

4) Você acha necessário que se faça um registro escrito daquilo a que se assiste?

SIM NÃO

Justifique sua resposta.

5) Você gostaria que em sua escola tivesse algum projeto relacionado à exibição de filmes?

SIM NÃO

Caso sua resposta tenha sido positiva, como você gostaria que fosse esse projeto?

Obrigada por ter respondido a essas questões.

Professora Ana Cristina Miranda Fajardo

APÊNDICE B - Análise da resenha Fantasia à Grega: perguntas orais

- 1) O texto trata tanto do livro que inspirou o filme quanto do próprio filme. Até qual trecho do primeiro parágrafo o assunto é sobre o livro? E depois desse trecho, o que acontece?
- 2) Que palavra depois do trecho identificado por você na questão anterior permite saber que o assunto não será mais sobre o livro?
- 3) O que diferencia a obra do autor Rick Riordan das obras de J. K. Rowling e J.R.R. Tolkien, segundo o autor do texto?
- 4) Qual a função dos dois primeiros parágrafos do texto?
- 5) Em qual parágrafo inicia-se a apresentação do filme? Nesse mesmo parágrafo, há algum trecho que apresenta avaliação?
- 6) Qual parágrafo apresenta apenas avaliação sobre o filme?
- 7) Como se classifica o texto lido? Como você chegou a essa conclusão?
- 8) Qual o público a quem o texto se destina? Como você descobriu isso?
- 9) Você sentiu vontade de assistir ao filme após a leitura do texto? Por quê?
- 10) Você acha que faltou alguma informação sobre o filme no texto lido? Se sim, qual? Por que você acha que faltou essa informação?
- 11) Por que o título Fantasia à Grega, atribuído à resenha?

APÊNDICE C - Comparação entre a resenha Fantasia à Grega e o Filme Percy Jackson e o ladrão de raios

Depois de ler a resenha Fantasia à Grega e depois de assistir ao filme Percy Jackson e o ladrão de raios, reflita sobre as questões abaixo e responda-as.

- 1) Você gostou do filme a que assistiu? Por quê?

- 2) Releia o último período do terceiro parágrafo da resenha. Você concorda com ele ou discorda do que ele diz? Justifique sua resposta.

- 3) Qual a parte do filme de que você mais gostou? Por que gostou dela?

- 4) A leitura prévia da resenha sobre o filme ajudou você a compreendê-lo melhor? Justifique sua resposta, seja ela positiva ou negativa.

- 5) Releia os trechos abaixo, retirados da resenha, e depois responda com quais você concorda e de quais você discorda.
 - a) “A medusa não é apenas mais uma vilã a ser combatida, tendo participação inusitada e bem humorada ao longo da trama - ...”
 - b) “A hidra proporciona a melhor cena de ação do filme.”
 - c) “Percy Jackson e o Ladrão de Raios é um filme divertido, com boas cenas de ação e um elenco competente.”
 - d) “Destaque para o sátiro interpretado por Brandon T. Jackson e suas tiradas espirituosas, ...”

- 6) Se você fosse recomendar o filme a alguém, a quem você o recomendaria e o que diria sobre ele? Produza um pequeno texto, de 7 a 15 linhas, fazendo essa recomendação.

APÊNDICE D - Proposta de reescrita do gênero resenha

Orientações ao professor.

Essa proposta de reescrita textual deve acontecer em grupos de quatro alunos.

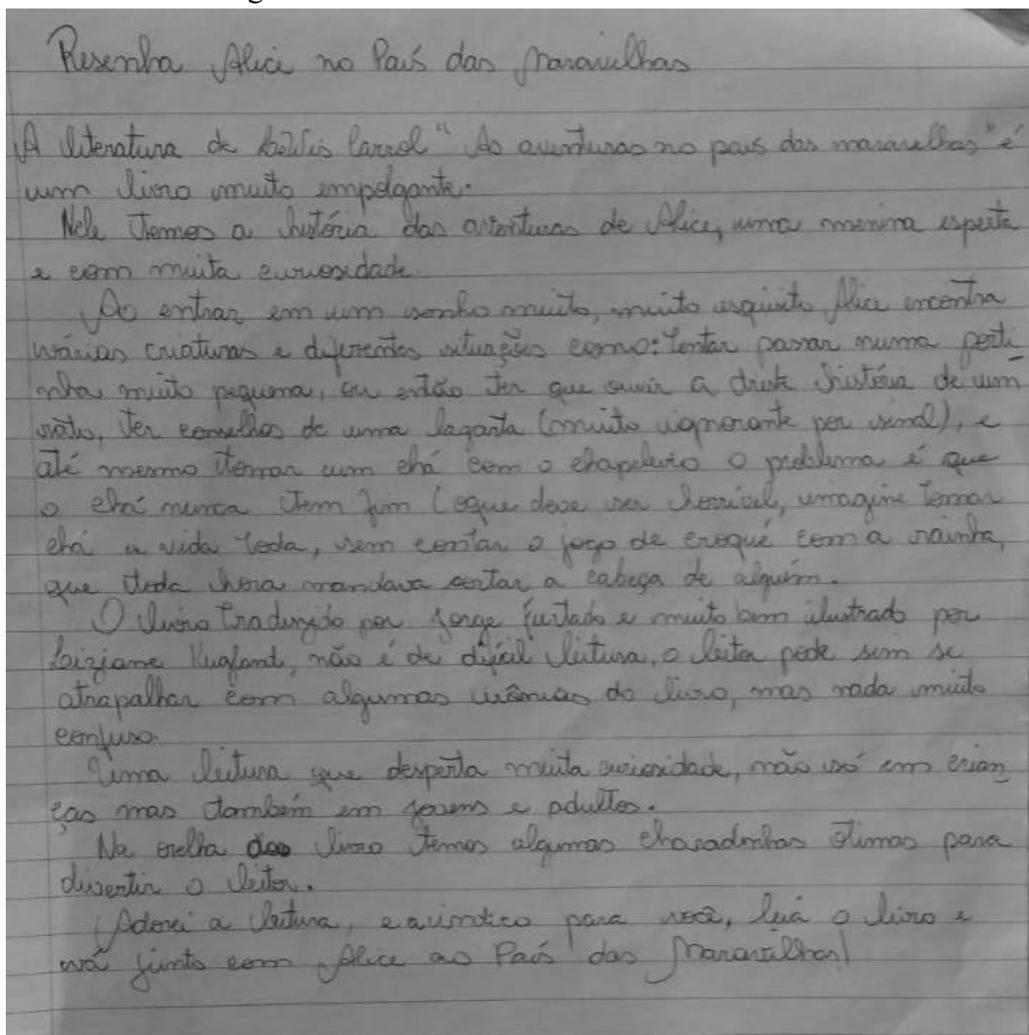
Ela contempla os seguintes aspectos relacionados à escrita:

Capacidades linguístico-discursivas (Dissertação, p. 27);

Construção da textualidade – uso adequado dos elementos coesivos que contribuem para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática (BRASIL, 2017, p. 77);

Leiam a resenha abaixo, numere os parágrafos, analisem bem a capa do livro sobre o qual ela foi produzida, respondam as questões propostas e, por último, reescrevam o texto.

Imagem 1 - Resenha Alice no País das Maravilhas



Fonte: Elaboração própria.

A literatura de Lewis Carrol “As aventuras no país das maravilhas” é um livro muito empolgante.

Nele temos a história das aventuras de Alice, uma menina esperta e com muita curiosidade.

Ao entrar em um sonho muito, muito esquisito Alice encontra várias criaturas e diferentes situações como: tentar passar numa portinha muito pequena, ou então ter que ouvir a triste história de um rato, ter conselhos de uma lagarta (muito ignorante por sinal), e até mesmo tomar um chá com o chapeleiro o problema é que o chá nunca tem fim (o que deve ser horrível, imagine tomar chá a vida toda, sem contar o jogo de croqué com a rainha, que toda hora mandava cortar a cabeça de alguém).

O livro traduzido por Jorge Furtado e muito bem ilustrado por Liziane Kuglant, não é de difícil leitura, o leitor pode sim se atrapalhar com algumas irônias do livro, mas nada muito confuso.

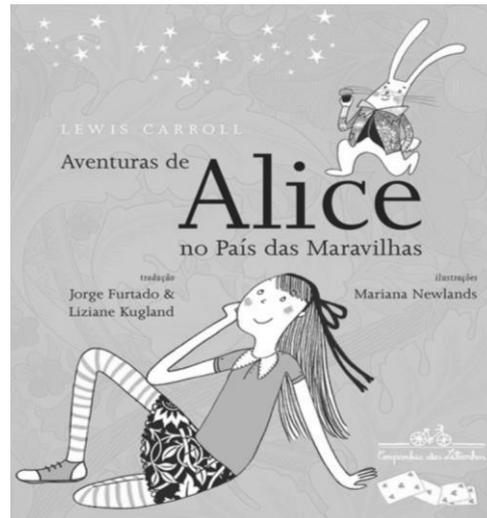
Uma leitura que desperta muita curiosidade, não só em crianças mas também em jovens e adultos.

Na orelha do livro temos algumas charadinhas ótimas para divertir o leitor.

Adorei a leitura, e a intico para você, leia o livro e vá junto com Alice ao País das Maravilhas!

Resenha produzida individualmente por uma aluna do 9º ano/2018 – E. E. Sebastião Medeiros – Leopoldina/MG.

Imagem 2 – Capa do livro: Alice no País das Maravilhas



Fonte: Companhia das Letras. Disponível em:
www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41289.

- 1) O primeiro parágrafo da resenha traz parte da apresentação da obra. Releia-o.
 - a) Nele, a palavra literatura ficou muito ampla. Que outra palavra poderia substituí-la? Observe que a palavra livro já aparece nesse parágrafo.
 - b) Há outro parágrafo que traz mais informações que tenham por objetivo apresentar a obra. Qual é o parágrafo e que informações ele traz?
 - c) Agora compare o parágrafo encontrado por vocês com a capa do livro. Há alguma informação equivocada e/ou faltante?
- 2) O segundo parágrafo está muito curto. Vocês acham que ele poderia fazer parte de algum outro? Qual?
- 3) O sexto e o sétimo parágrafos parecem estar deslocados dentro do texto. Vocês concordam com essa observação? Acham que eles poderiam ir para outra posição ou mesmo fazer parte de outros parágrafos? Escrevam o parecer de vocês a respeito dessa reflexão.

Antes de reescreverem o texto, prestem atenção às seguintes questões:

- 1) Observem a grafia das seguintes palavras na resenha digitada: oque (linha 8), irônias (linha 12), ótimas (linha 16) e intico (linha 17). Elas estão escritas de maneira adequada?

- 2) Vocês mudariam o título da resenha ou deixariam-no como está?
- 3) Faltou algo no título da obra, que está delimitado entre aspas na primeira linha do texto. Acrescentem o que falta.
- 4) Não há recuo para indicar o parágrafo na primeira linha do texto. Façam isso ao reescrever o texto.
- 5) Após a reescrita do texto, delimitem as partes da resenha (apresentação, sinopse, avaliação e conclusão) com cores diferentes e façam uma legenda para as cores.

APÊNDICE E- Proposta de reescrita a partir da produção inicial

Resenha

Semana passada, eu vi um filme muito bom, chamado Percy Jackson e o mar de monstros, ele era filho de um Deus chamado Poseidon, que era o Deus da água, ele tinha um outro filho que era ciclope e chamava-se Taison, nos tempos dos deuses existia muito magia. Percy Jackson vivia em um acampamento onde se treinava para ser protegido e se tornar um semideus, a muito tempo atrás era contada a história de uma menina chamada Tália, que também era filha de um Deus chamado Zeus, ele era considerado o Deus dos deuses, Tália era uma menina muito bonita, mas foi morta por um ciclope, ele a matou porque sem a proteção de Tália ele poderia dominar tudo. Esse filme tem muitas partes interessantes, com muitas cenas de ação, a parte que eu mais gostei foi a parte em que Percy abraça Taison e o chama de irmão, Taison também era um ciclope, mais era do bem, Percy teve que enfrentar muitas coisas ao longo de sua aventura, ele se deparou com muitos tubarões no meio do mar, e quando viu já estava dentro de um bicho enorme, não consegui identificar que bicho era, mais parecia ser bem grande, mais por fim consegui sair com a ajuda de seus amigos, no final Tália revivi com o velocino que Percy joga sob ela, amei assistir o filme e recomendo a todos.

Texto individual produzido por uma aluna do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros

Vamos praticar a reescrita? Mas antes de reescrever, respondam as questões propostas abaixo. Isso ajudará vocês a pensarem a nova versão do texto.

- 1) É necessário realmente dizer, em uma resenha, quando se assistiu ao filme?
- 2) O texto apresenta um único parágrafo. Antes de fazer as modificações sugeridas, divida-o em alguns parágrafos, usando barras invertidas (/).
- 3) Na primeira linha da resenha, está escrito: “eu vi um filme muito bom”, mas não é dito por que ele é bom. Nas linhas 8 e 9, porém, há uma justificativa. Não seria melhor colocá-la no começo? Experimente fazer isso e analise o resultado.
- 4) Na linha 10, você encontra o seguinte trecho: “Taison também era um ciclope, mais era do bem,”. Será que todos sabem que ciclopes são seres do mal? Não seria melhor uma pequena explicação sobre esses seres? Essa explicação poderia vir na linha 3 ou mesmo na linha 7.

Discutam e cheguem a uma conclusão sobre o melhor lugar para se fazer uma pequena explicação sobre ciclopes.

5) Releiam as linhas 6 e 7: “Tália era uma menina muito bonita, mas foi morta por um ciclope,”. O fato de ela ser bonita é que provocou sua morte? Substitua o “mas” para que não aconteça essa interpretação.

6) Na linha 12, lê-se o seguinte: “quando viu já estava dentro de um bicho enorme, não consegui identificar que bicho era,”. Vocês sabem qual bicho era?

7) Na última linha do texto, há referência ao Velocino de Ouro, mas não há um esclarecimento sobre o que seja esse objeto. Acrescentem essa informação ao texto.

8) Em várias outras resenhas produzidas pelos colegas, há referência às palavras finais de Percy no filme, que diz que somos nós quem decide nosso próprio destino. Observe duas dessas referências:

“A parte que eu mais gostei foi do final, porque na hora em que ele batalha com o Cronos o Percy fala que ele mesmo decidia o seu destino, e ele mata Cronos.”

“No finalzinho do filme o Percy diz que somos nós que decidimos nosso próprio destino. De todas as parte que está citada no texto, a que eu mais gostei foi essa por ele está com toda razão.”

Vocês consideram interessante acrescentar essa observação na reescrita? Caso a resposta de vocês seja positiva, em que parte do texto a colocariam?

9) Uma boa resenha merece um bom título. Que título vocês dariam ao texto?

10) Normalmente, uma resenha começa pela apresentação da obra. Insira algumas das informações abaixo no começo do texto.

Título Percy Jackson: Sea of Monsters (Original)

Ano produção: 2013

Dirigido por Thor Freudenthal

Estreia: 16 de Agosto de 2013 (Brasil)

Duração: 106 minutos

Classificação: não recomendado para menores de 10 anos

Gênero: ação, aventura, fantasia

Países de Origem: Estados Unidos da América

O texto apresenta mais vírgulas do que o necessário e menos pontos finais de que necessita. Antes de reescreverem-no, revejam a pontuação e não se esqueçam de dividi-lo em parágrafos.

Agora sim, vocês estão prontos para reescrever o texto. Façam isso. Bom trabalho!

APÊNDICE F - Fúria de Titãs 2

Data de lançamento: 30 de março de 2012 (1h 39min)

Direção: Jonathan Liebesman

Elenco: Sam Worthington (Perseu), Liam Neeson (Zeus), Ralph Fiennes (Hades), John Bell (Hélio), Édgar Ramírez (Ares), Danny Huston (Poseidon), Rosamund Pike (Andrômeda)

Gêneros: Aventura, Fantasia, Ação

Nacionalidade: EUA

Complete o texto abaixo com as palavras do quadro a seguir, a fim de comparar partes do filme Fúria de Titãs 2 com partes do filme Fúria de Titãs 1. Depois, coloque (1) para semelhanças e (2) para diferenças.

por Jonathan Liebesman - bem melhor - se divirta com essa - um filho e é viúvo - do que colher os louros do Olimpo - Liam Neeson e Ralph Fiennes

() O novo filme é dirigido _____.

() Sam Worthington retorna ao papel de Perseu

() e se sai bem _____ desta vez.

() Perseu é um semideus que prefere seguir a vida de pescador do _____.

() A diferença é que aqui Perseu tem _____.

() _____ também estão de volta como Zeus e Hades, respectivamente.

() Se você gostou do primeiro Fúria de Titãs, é bem provável que _____ continuação.

Fonte: Salgado (2019).

APÊNDICE G - Proposta de reescrita da produção final a partir da lista de constatações

TÓPICO: _____

EQUIPE: Carla, Maria Eduarda, Joana, Gustavo

(1)“E purai a história continua. Quando chega no final acontece uma grande batalha, onde até os deuses entra no meio, mas contra os Titãs. E Teseu é levado pelos deuses, como um deles, o Oráculo tem um filho dele, e seu filho nasce com o dom da mãe com o poder de ter visões do futuro.”

(2)“Dai teve uma guerra contra os deuzes e contra os Titãs a metade dos deuzes que foram lutar morreram ai no fim da guerra os deuzes que foram lutar morreram ai no fim da guerra os deuzes ganharam porque Atena quaze morreu e Zeus quiz salvala dai Zeus derruba todas as estatuas e matou todos os Titãs mais Teseu morreu na terra e ele foi viver com os deuzes no monte olimpo dai na terra oráculo teve um filho de Teseu que tinha o mesmo poder do oráculo prever o futuro.”

(3)“Teseu consegue matar Hipirio e Zeus deruba o monte tataro e levou Teseu com uns deus isso depois, a filha de Teseu com o oraculo isto vendo a estatão e encosta ra de Hipirio e tem uma viza das deuses e Titãs lutando numa batalha eterna.”

(4)“Teve uma guerra no montitarto que muitos soldados morreram e Teseu quase morreu também. No final Teseu teve um filho com oráculo um menino lindo que também tinha visões e no final do filme um monte de homens estavam em guerra no céu com os titãs.”

(5)“Teseu teve um filho com a Oráculo e ele herdou o poder da mãe, o poder de ver o futuro.”

CONTEÚDO DO TEXTO

Os trechos reproduzidos acima foram escritos por vocês e pertencem à sinopse do filme Imortais. Porém, todos eles apresentam uma característica que não deve aparecer em resenhas, porque, apresentando-a, haverá revelação de informações sobre o conteúdo do filme, sem que a pessoa tenha visto.

- Identifiquem em cada um dos trechos onde está o problema.
- Nomeiem essa característica, de acordo com o que estudamos do gênero Resenha.
- Agora, reescrevam os trechos, de modo a solucionar os problemas identificados por vocês.

FORMA DO TEXTO

Normalmente as resenhas devem apresentar uso da linguagem formal. Releiam os trechos 1,2, 3 e 4. Tudo que está grifado merece mais atenção, pois não atende às regras da língua escrita formal. Reescrevam-nos, adequando-os a esse tipo de linguagem. Para isso, observem

- o uso de letras maiúsculas nos nomes próprios e a grafia correta deles;
- o uso de daí e aí no segundo trecho;
- a ausência de pontuação adequada em quase todos os trechos.

- a concordância: singular com singular...

PROPOSTA DE REESCRITA DA PRODUÇÃO FINAL A PARTIR DA LISTA DE CONSTATAÇÕES

TÓPICO: avaliação/ argumentação

EQUIPE: Antônio, Erick, Vitória Barroso

(1)“Eu gostei muito do filme Eu recomendo,...”

(2)“Apesar de ser um filme com cenas mais violentas é um filme muito bom.”

(3)“Eu amei o filme indicado para todos maiores de 14 anos, tenho certeza que vocês vão amar.”

(4)“opinião: eu gostei do Filme por que ele tem muita parte Boas parte legais a parte que eu mais gostei”

CONTEÚDO DO TEXTO

As quatro avaliações acima foram escritas por vocês e não convencem o leitor, pois não apresentam argumentos suficientes para isso. Reescrevam-nas, usando argumentos que sejam convincentes. Além disso, adequem-nas à linguagem formal. Abaixo, algumas avaliações do filme, apontadas pela turma.

“Isso é um pouco do filme e tenho certeza que você vai amar, como eu amei, pois é muito trabalhado nas cenas, nos monstros, etc. Assista, vai amar.”

“O filme Imortais é um filme bem legal mesmo. Vale a pena assistir. Não me arrependo e dá vontade de ver mais vezes. Esse filme para mim é maravilhoso e com vários gêneros, mas os que mais se destacam são histórico e ação, porque mostra muito sangue e mitologia grega.”

“O filme é muito bom, mas tem muitas cenas fortes e algumas pessoas podem ficar assustadas. Mesmo assim eu amei, porque eu adoro esse tipo de filme. Ele é maravilhoso e recomendo a todos que assistam.”

PROPOSTA DE REESCRITA DA PRODUÇÃO FINAL A PARTIR DA LISTA DE CONSTATAÇÕES

TÓPICO: SINOPSE

EQUIPE: Alex, Franciele, Iana, Lara Fábila, João Vítor

ETAPA 1

Os trechos abaixo são sinopses das resenhas produzidas por vocês; entretanto, eles não permitem que o leitor entenda claramente o enredo, COMO É FUNÇÃO DE UMA BOA SINOPSE. Para cada trecho lido, justifique, por escrito, o que impede o leitor de entender claramente o enredo do filme. Tudo que está grifado merece ser revisto, pois não está de acordo com língua escrita formal, o que também prejudica o entendimento do enredo.

(1)“Tudo comesol com Oraculo vendo uma vissão com o Rei Hyperion derrotando os titas e ela acorda assustada e a suas irmãs acodão também e ela fala que viu uma vizão ela falou com o Rei Hyperion libertando os titas a sua irmã fala eles ja estão aqui e a outra fala vamos fugir.

E sua mãe estava no labirinto sagrado e um mulher em pura a mãe de Teseu na água, e a mulhe falou sai da frente prostituta e o homem chamou todo mundo e falou outro acidente e sua mãe rio para ele é ele entrão para sua casa no outro dia Teseu levantol de sua coma e sua mãe falou teseu falou fique aqui teseu pegou na sua lança e sai da sua casa a gurda fala atenço camponeses temos que tira todos da qui Teseu pega sua roupa e a sua mãe.

O gurda falou espere a seu grupo não pode ir teseu perguta por que o seu grupo vai amanha de manha.”

(2)“O filme começa com uma pequena animação que conta sobre uma guerra, os derrotados foram classificados como titãs e aprisionado no fundo do monte tártaro e os vencedores se classificaram como deuses. Depois apareceu as irmãs dormindo e a Oráculo teve a visão de que os titãs iriam ser libertados, elas começaram a orar. Zeus era o tutor de Teseu, ele encontra o Arco de Épiro no labirinto Sagrado, Teseu teve um filho com a Oráculo e ele herdou o poder da mãe, o poder de ver o futuro.”

(3)“Começa a Oráculo tem uma visão com o Rei Hyperion que vai libera os Titas, depois mostra uma animação, mostra o Rei Hyperion mata um monge queimado, aí mostra Teseu com Zeus em sua forma humana conversando e depois sua mãe onde intera o corpo as pessoas aí ela sai de lá e seu filho foi até sua mãe e ele fala mãe mais um machucado e eles foi dormir.”

(4)“Teseu tem um filho com oráculo, que no começo eles fizeram sexo, pois o Oráculo quis fazer porque teseu fala umas coisas com ela e ela decide fazer isso, mas o seu filho nasce com seu dom.”

(5) “Tezeu era um menino muito valente e esperto, teseu era filho de uma mulher prostituta teseu tinha a missão de matar os titans.

Mais uma menina chamada Oraculo ela previa o futuro ela e suas irmãs virgens se ela não fosse ela perderia o poder, e o seu pensamento mais ela não perdeu seu porder. quando sua mãe morre teseu fica furioso.”

ETAPA 2

Escolham a sinopse mais adequada, ou seja, aquela que é capaz de dar ao leitor uma visão geral e objetiva da história contada no filme, sem *spoiler* e reescrevam-na, permitindo ao leitor a compreensão do enredo. Ao reescreverem, corrijam os desvios assinalados, fazendo uso da linguagem formal.

APÊNDICE H - Lista de constatação para os alunos

VERIFIQUE SE OS ITENS ABAIXO ESTÃO PRESENTES EM SUA RESENHA, ASSINALANDO SIM OU NÃO.

- A resenha possui as três partes fundamentais? () SIM () NÃO
Na apresentação, têm-se informações necessárias e suficientes? () SIM () NÃO
A sinopse situa o leitor de maneira adequada? () SIM () NÃO
Há *spoiler*? () SIM () NÃO
Na avaliação, há argumentos que convencem o leitor? () SIM () NÃO
A linguagem é formal? () SIM () NÃO
Há uso de verbos no presente? () SIM () NÃO
O título é adequado? () SIM () NÃO

ANEXO A - Aspectos tipológicos

Quadro 3 - Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e precrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Adaptado de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004).

ANEXO B - Projeto Escola Animada – Rede Cineclube

Olá pessoal,

Como vão vocês? Esperamos que bem!

Como já vimos conversando desde o início de 2019, este ano começou com grandes desafios. O projeto Escola Animada – Rede Cineclube, não foi incentivado este ano e, até o momento, estávamos buscando outras fontes que pudessem viabilizar o projeto. Infelizmente não foi possível.

Em novembro acontecerá a 7ª edição do Festival Ver e Fazer Filmes, momento no qual acontecia o Encontro da Rede Cineclubes. Este ano, com as verbas reduzidas, o evento acontecerá em apenas 5 dias (em vez dos 10 dias em 2018). Teremos as sessões do Juri Jovem em apenas 2 dias com a participação apenas dos cineclubes de Cataguases, pois não teremos estrutura de hospedagem.

O evento fica aberto à participação dos interessados. Porém, não teremos como custear as despesas de traslado, alimentação e hospedagem.

Para 2020, há a possibilidade de retomarmos as ações normais do projeto de manutenção da rede. Já começamos a reestabelecer acordos e parcerias. Estamos nos empenhando para que no próximo ano, o projeto funcione a todo vapor e com novidades!

Desde já contamos com a compreensão de vocês.

Um abraço,

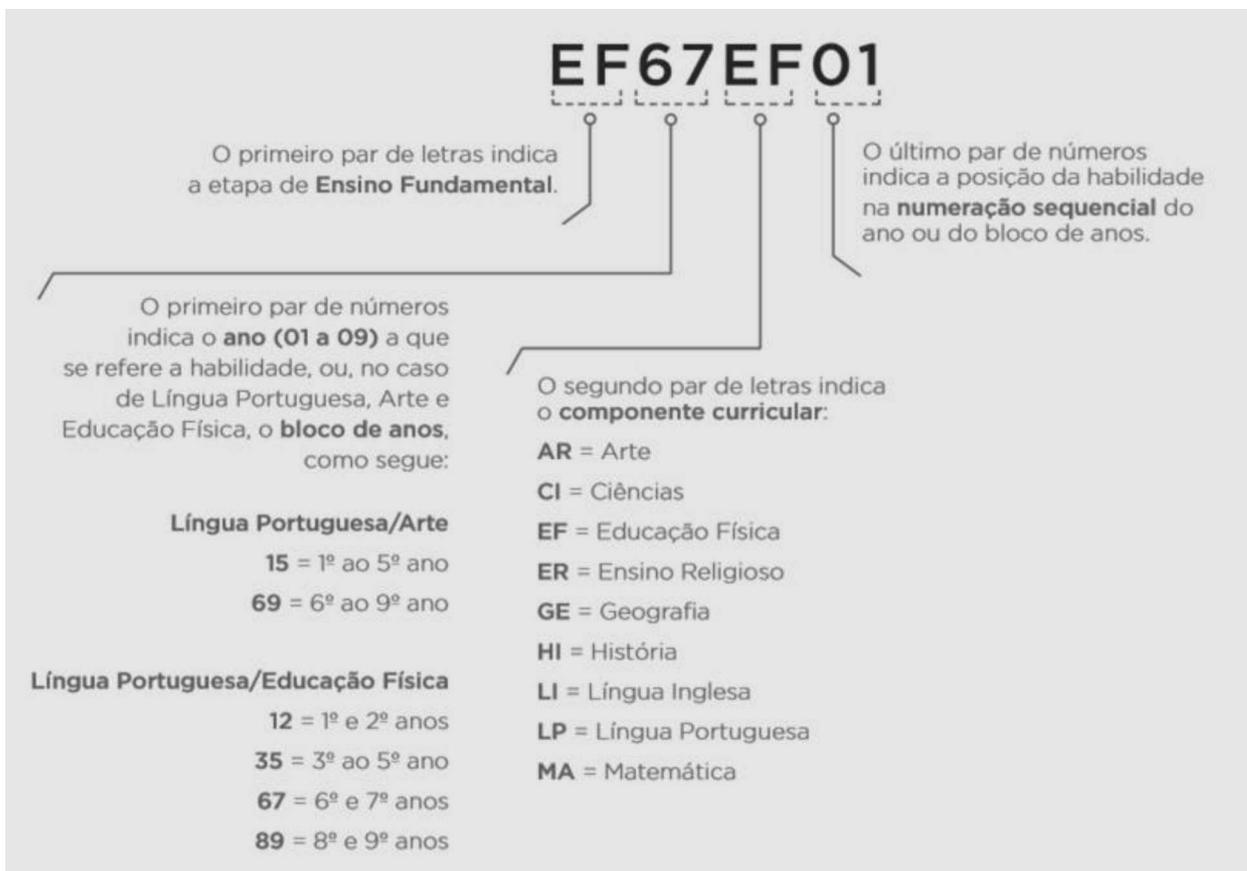
Cesar Piva

Instituto Fábrica do Futuro

Fonte: Piva (2019).

ANEXO C - Código alfanumérico contendo as habilidades definidas para cada ano ou bloco escolar

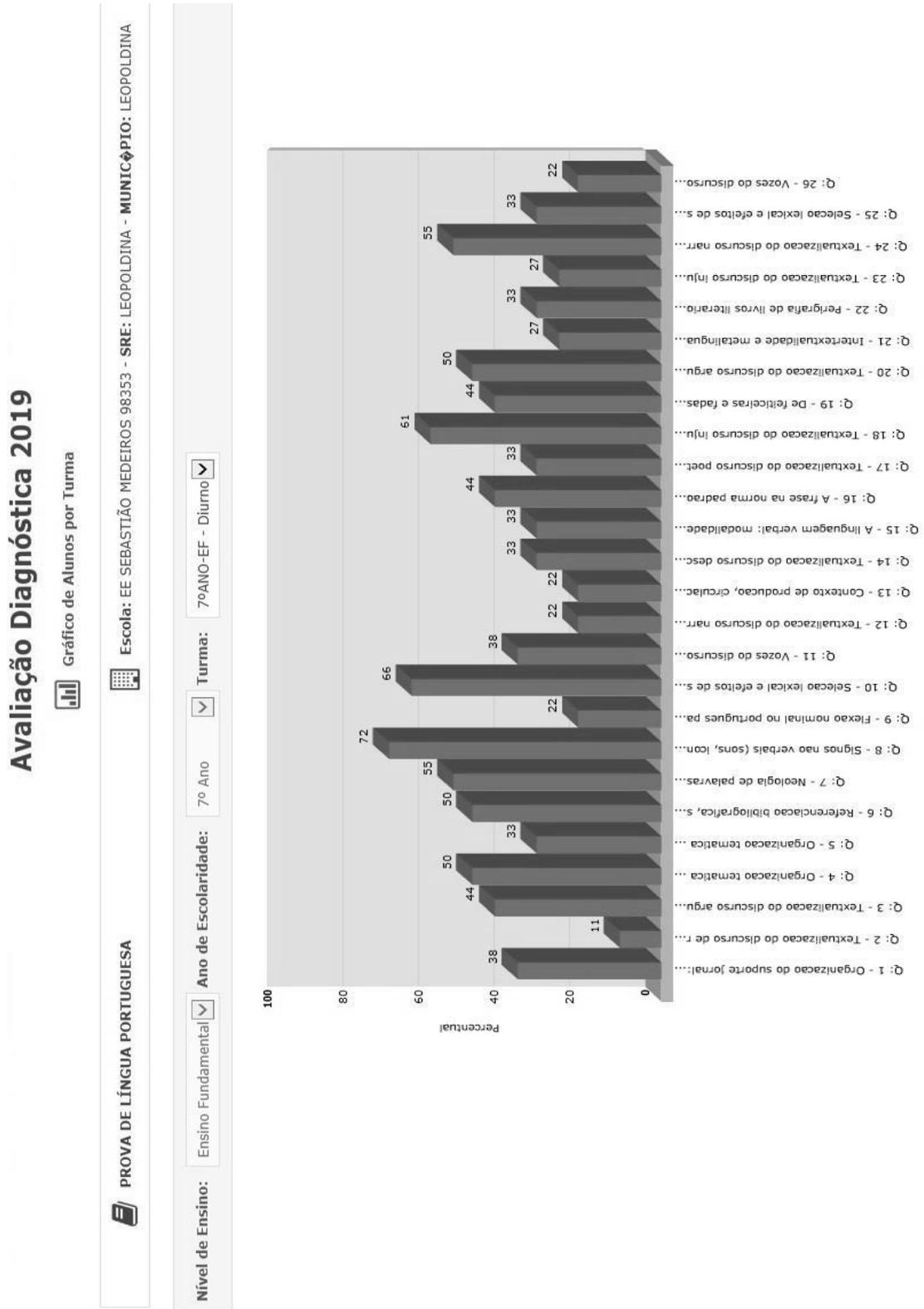
Imagem 3 - Código alfanumérico



Fonte: Brasil (2017, p. 30).

ANEXO D - 1ª avaliação diagnóstica: SIMAVE 2019

Imagem 4 - Avaliação diagnóstica



Fonte: SIMAVE (2019).

ANEXO E - Resenha do filme Percy Jackson e o Ladrão de Raios - Fantasia à Grega

O sucesso das séries O Senhor dos Anéis e Harry Potter fez com que uma verdadeira corrida aos livros de fantasia fosse iniciada. Tudo para manter aceso o filão, oferecendo ao espectador novas variações do mesmo gênero. Percy Jackson e o Ladrão de Raios é o mais novo exemplar do tipo. Uma aposta com pedigree, visto o sucesso dos livros do personagem. Para assegurar uma transição bem sucedida foi trazido o diretor Chris Columbus, veterano dos dois primeiros filmes de Harry Potter, e ainda um conhecido elenco coadjuvante, que dá suporte ao jovem trio protagonista. Ou seja, a mesma fórmula usada para os filmes de Harry Potter é aqui aplicada.

Entretanto, muito do sucesso de filmes de fantasia se deve à ambientação de seu universo nas telonas. É aqui que está o maior trunfo de Percy Jackson e o Ladrão de Raios. Ao invés de criar um universo próprio, como fizeram J.K. Rowling e J.R.R. Tolkien, o autor Rick Riordan se apropria do vasto acervo da mitologia grega. Seres como Zeus, Poseidon, Medusa e outros tantos são conhecidos do grande público, o que de antemão rompe a barreira da apresentação e identificação com os personagens. É também uma forma de trazer ao público atual, especialmente o adolescente, uma vasta e significativa cultura de séculos atrás. É claro que há modificações em alguns personagens, de forma a atualizá-los e inseri-los na trama. Mas é também uma reciclagem que faz com que a mitologia grega volte à tona, sendo popularizada junto ao público.

A história gira em torno de Percy Jackson, adolescente que leva uma vida normal até ser atacado por um ser mitológico. Repentinamente, sua vida vira do avesso. Ele descobre ser um semideus, que tem poderes, que sua vida até então fora uma tentativa de escondê-lo, que é acusado de ter roubado uma poderosa arma e que é preciso fugir, em busca de um lugar seguro. A primeira meia hora é bastante similar às histórias de fantasia convencionais. Há o tutor, o local onde o protagonista está entre seus iguais, o treinamento para se ambientar à nova realidade... Tudo muito previsível e burocrático, uma mera apresentação do que está por vir. É apenas quando Percy e seus amigos Grover e Annabeth saem em missão que o filme se torna interessante.

Neste ponto entra em cena a mitologia grega. A Medusa não é apenas mais uma vilã a ser combatida, tendo participação inusitada e bem humorada ao longo da trama - inclusive com cena extra nos créditos finais. A hidra proporciona a melhor cena de ação do filme. A visita ao cassino diverte, também pela citação ao uso de entorpecentes. E há Hades, o deus do

Mundo Inferior, que surge em versão pop. Ou seja, estão no filme diversas referências mitológicas, todas travestidas para os dias atuais. Não é necessário conhecê-las para compreender o filme, mas identificá-las é também uma iguaria oferecida pela história.

Percy Jackson e o Ladrão de Raios é um filme divertido, com boas cenas de ação e um elenco competente. É nítida a evolução do trio protagonista ao longo da história, acompanhando a maior experiência de seus personagens. Além disto, Chris Columbus está mais à vontade na trama, sem as amarras que excessivamente o prendiam ao texto dos livros nos filmes de Harry Potter. Destaque para o sátiro interpretado por Brandon T. Jackson e suas tiradas espirituosas, a presença de artefatos mágicos como o All Star voador e as citações subentendidas envolvendo Hollywood e o Empire State, em relação sobre o que tais lugares representam dentro do universo dos deuses.

Fonte: Russo (2010).

ANEXO F - Matéria divulgada pelo Jornal Leopoldinense

Imagem 5 – Reportagem publicada pelo Jornal Leopoldinense

EDIÇÃO 397 | 1.º DE FEVEREIRO DE 2020 Leopoldinense. < 7

EDUCAÇÃO

Alunos do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros produzem resenhas críticas sobre filmes e leitores do jornal Leopoldinense escolhem, através de enquete, a qual filme assistir, motivados pelas leituras dos textos

Durante o ano de 2019, a professora leopoldinense de Língua Portuguesa Ana Cristina Miranda Fajardo desenvolveu, com os alunos do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros, localizada no distrito de Ribeiro Junqueira, o projeto A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita, que consiste em um recorte do macroprojeto da Profª Drª Lucilene Hotz Bronzato (UFJF): Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar. Para o êxito do trabalho, professora e alunos contaram com o apoio da diretora Flávia Boechat Jardim de Melo e de toda a equipe escolar.

As etapas do projeto dividiram-se em: assistir a filmes relacionados à Mitologia Grega; produzir resenhas críticas sobre estes, tanto individual quanto coletivamente e reescrevê-las a partir de roteiros de reescrita. Nesses roteiros, a professora direcionava os alunos às partes do texto que precisavam ser aprimoradas para estarem adequadas tanto ao gênero em questão quanto ao público leitor.

A preferência por filmes mitológicos deveu-se ao interesse dos próprios alunos pelo tema, uma vez que este foi estudado no primeiro capítulo do livro didático de Língua Portuguesa. De acordo com a aluna Mirela, “No começo de 2019, começamos a estudar sobre

Mitologia Grega, uma matéria muito legal, pois vimos vários filmes sobre o assunto e aprendemos muito com isso. A partir daí, nós desenvolvemos várias resenhas e trabalhamos a reescrita delas.” Também a aluna Alice deu seu depoimento. Segundo ela, “O projeto de reescrita foi muito bom para mim, pois minha escrita ficou bem melhor e eu vi muitos filmes com meus amigos.”

O desenvolvimento do projeto possibilitou aos alunos vivenciarem situações reais de escrita, pois a leitura de resenhas críticas faz parte do cotidiano de boa parte daqueles que desejam escolher um filme ao qual assistir. Parte do resultado do que

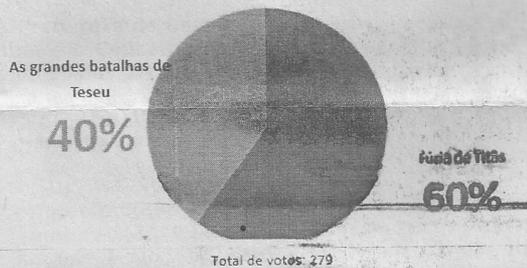
foi produzido durante a aplicação do projeto encontra-se reproduzida nesta matéria, através de duas produções.

O Jornal Leopoldinense, como grande apoiador das causas educacionais e culturais, realizou, no período de 02-01 a 18-01, uma enquete para saber a qual filme o público assistiria motivado pela leitura das resenhas. A pesquisa encerrou-se com 279 votos, e a escolha dos leitores encontra-se reproduzida no infográfico abaixo.



Professora Ana Cristina Miranda Fajardo e os alunos do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros -2019

A QUAL FILME VOCÊ ASSISTIRIA, MOTIVADO PELAS RESENHAS AQUI REPRODUZIDAS?



Filme	Porcentagem
As grandes batalhas de Teseu	40%
Fúria do Titã	60%

Total de votos: 279

A seguir, você encontra as duas resenhas participantes da enquete

Fúria de Titãs

O filme "Fúria de Titãs" foi lançado em 21 de maio de 2010, possui 1 hora e 46 minutos de duração e é dirigido por Louis Leterrier. No elenco, há a participação de Sam Worthington (Perseu), Liam Neeson (Zeus), Ralph Fiennes (Hades) e Alexa Davalos (Andrômeda). Esse filme apresenta vários gêneros, como fantasia, ação e história. Tem a nacionalidade dos EUA.

Começa com Perseu, ainda bebê, em um barco. Passado algum tempo, um pescador encontra a embarcação no meio do mar e acolhe o menino como um filho. Anos depois, o herói se torna um homem e seu pai adotivo revela, quando estavam pescando, que ele é filho de um deus.

É um filme muito bom, com cenas de ação e batalhas, mas, apesar da muita ação presente, o telespectador ainda espera por mais aventura, terror e animação. Por exemplo, a cena da "mão do monstro" poderia ser melhorada e poderia mostrar mais quando Perseu estava sendo atacado pelos escorpiões. Fora isso, o filme é engraçado, interessante e apresenta bastante aventura. É recomendado às pessoas acima de 14 anos.

Texto coletivo produzido por seis alunos (Lara Fábria, Maria Eduarda, Franciele, Jorge, Joana e Iana) do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros - 2019



As grandes batalhas de Teseu

O filme Imortais, lançado no ano de 2011, é dirigido por Tarsem Singh e tem sua origem nos EUA. Dura 1h e 50 minutos e é recomendado a maiores de 16 anos.

O filme inicia-se com Oráculo, personagem interpretada por Freida Pinto, tendo uma visão do rei Hyperion, interpretado por Mickey Rourke, libertando os Titãs que estão aprisionados no Monte Tártaro. Ela acorda muito assustada.

A partir daí, inicia-se o enredo, com Teseu cortando uma árvore e seu tutor (Zeus) observando-o e conversando com ele. Em seguida, o rei Hyperion invade a vila de Kalpos e mata muitas pessoas, incluindo a mãe de Teseu, que até tenta salvá-la, mas é pego pelos soldados do rei, sendo aprisionado por eles, junto com outros ladrões. Na prisão, conhece Oráculo, que o ajuda a fugir. A partir da fuga, os dois tornam-se cúmplices e juntos caem em uma aventura com grandes batalhas.

O filme é muito bom, pois tem muitas cenas interessantes, com bastante ação, embora merecesse um final melhor. A parte mais interessante é a que Teseu não se rende ao rei e vai para cima dele com seus soldados, conseguindo vencer a batalha.

Esse filme é maravilhoso, muito bem produzido e por isso recomendado a todos.

Texto individual produzido pela aluna Vitória de Oliveira Gonçalves do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros - 2019

