

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LIVRO DIDÁTICO NO TRABALHO COM O GÊNERO RESENHA

Rafaela Fetzner Drey*
Ana Maria de Mattos Guimarães**

Resumo

Este estudo propõe uma reflexão sobre formas de a escola intervir didaticamente visando à produção textual de seus alunos. A partir de pressupostos do quadro epistemológico interacionista sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2006), foi organizado um trabalho com um mesmo gênero textual, a resenha de filme, em duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública. Enquanto um grupo participou de uma sequência didática, o outro recebeu atividades acerca da produção de resenhas a partir do livro didático utilizado. Foram analisadas as produções iniciais e finais de cada grupo de acordo com o conceito do folhado textual de Bronckart (1999). Os resultados apontaram um crescimento expressivo com relação à qualidade da produção final dos alunos de ambos os grupos, o que aponta, dentre outros resultados, a possibilidade de realização de uma sequência didática com o livro didático.

Palavras-chave: Produção textual. Resenha. Sequência didática. Interacionismo sociodiscursivo.

1. A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA DE ENSINO MÉDIO

“Ah, não! Escrever texto, não, sora, por favor!”. É com essa frase de um aluno de Ensino Médio, muitas vezes já proferida por alunos de todo o país a seus professores de Língua Portuguesa, que iniciamos nossa reflexão acerca da questão da produção textual na escola.

De acordo com os resultados de diversos exames e pesquisas realizados pelos órgãos competentes em âmbito nacional, os alunos das escolas brasileiras apresentam muitas dificuldades de reflexão e construção de uma produção textual. Considerando as diferenças entre as séries e a faixa etária dos alunos, algumas características que podem justificar estas dificuldades se fazem presentes em todos os níveis escolares, na sala de aula de língua materna: a falta de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvidas por parte dos alunos e um consequente afastamento e desmotivação dos mesmos com relação à atividade de escrita proposta; o distanciamento do ato de produção textual da realidade social na qual os alunos estão inseridos e a ausência de significado para o educando na ação de escrever um texto, isto é, a concepção do texto escolar apenas como atividade “para preencher tempo” de aula e ser avaliada.

Com base nesses aspectos, este estudo apresenta a experiência de aplicação de duas propostas diferenciadas de atividades de produção textual no Ensino Médio, organizadas em torno do mesmo gênero de texto – a resenha de filme. A primeira proposta apresenta atividades de caracterização e produção do gênero textual organizadas em torno de uma sequência didática, enquanto a segunda proposta traz atividades sobre o mesmo gênero retiradas do livro didático adotado na escola – *Português/ Série De olho no mundo do trabalho* (TERRA e NICOLA, 2004). Essas propostas se baseiam

* Doutoranda em Linguística Aplicada (UNISINOS/Capes). Email: rafaeladrey@yahoo.com.br/ tel (54) 91461372

** Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Email: anag@unisinis.br/ tel. (51) 3591 8476

nas formas de intervenção didática baseadas no quadro epistemológico interacionista sociodiscursivo (Schneuwly e Dolz, 2004), que concebe a produção textual escolar como um processo de interação social, ou seja, como uma unidade comunicativa (BRONCKART, 1999).

Autores como Geraldi (2002) e Brito (2002) concordam que a produção textual na sala de aula de língua materna deve ser concebida como uma atividade de comunicação interativa, fundamentada na necessidade comunicacional do aluno. No entanto, Geraldi (2002, p.65) aponta que a prática de produção de textos na sala de aula atual tem transformado o exercício de linguagem de produzir textos em exercício puramente escolar. Somando-se a isso, Machado (2005, p.92) mostra que “o aluno se depara frequentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado”, o que torna o momento da escrita em sala de aula uma tortura para o estudante, que acaba deixando para realizar sua atividade no último momento de aula, somente para constar a entrega da atividade ao professor.

Além disso, verifica-se que o livro didático exerce um papel de destaque nas práticas de sala de aula atuais. Em muitas escolas, ao invés de atuar como um instrumento acessório no ensino de língua materna, ou, como citou anteriormente Alain Choppin (1992) *in* Rojo e Batista (2006) “um utilitário da sala de aula”, o livro torna-se o norteador do processo ensino-aprendizagem no trabalho com a linguagem. O professor, então, de facilitador e mediador no processo de ensino, passa a ser mero instrutor no uso do livro. Moura Neves (2002) também mostra que o livro exerce função central na aula de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao estudo da gramática. A mesma autora, a partir da análise de dados coletados em sua pesquisa com docentes, se refere ao livro didático como vade-mécum dos professores, enfatizando que o enfoque gramatical nos livros didáticos passou simplesmente da gramática normativa para a descritiva, sem se ater à questão fundamental do *uso* que se faz das estruturas morfossintáticas da língua.

2. A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE DE LINGUAGEM E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Constituído como uma teoria que se situa em vários pontos das ciências humanas – inclusive no estudo da linguagem, posicionando-a como um dos fundamentos do desenvolvimento humano, evidenciando os mecanismos sociais, psicológicos e discursivos de interação que permeiam a língua – o interacionismo sócio-discursivo (ISD) surge como uma alternativa às práticas de sala de aula descritas anteriormente. Seus pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Schneuwly e colegas (1988) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não como uma mera atividade escolar avaliativa. Embasado nessa mesma perspectiva, Bronckart (1999) considera o texto como uma unidade comunicativa, dentro da qual “as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações”. Isso (re)significa a atividade de produção textual como um ato de comunicação, através do qual o aluno desenvolve sua habilidade dentro do propósito comunicacional do gênero de texto a ser trabalhado em aula, interagindo com o meio social no qual este mesmo gênero transita. O docente, de posse desse conhecimento, pode desenvolver propostas de produção textual que estejam mais próximas da realidade do aluno e que estabeleçam, assim, uma relação de sentido entre a produção escrita e seu(s) destinatário(s).

Dentro deste propósito, surge a proposta de realização de atividades de *mediação didática*, ou, no dizer de Schneuwly e Dolz (2004), de intervenção didática, que agem como “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.53).

Em suma, a *mediação didática* consiste em partir de uma atividade globalizante, em que se estruturam diversas atividades particulares, de forma que tais atividades tenham um sentido para os aprendizes. Tal mediação pode se dar de várias formas. Neste trabalho, uma das propostas didáticas foi organizada em torno de uma sequência didática, enquanto a outra foi organizada a partir da proposta de trabalho do próprio livro didático utilizado. Ambas as propostas aplicadas neste estudo foram organizadas em torno do mesmo *gênero de texto* (Schneuwly e Dolz, 2004), a *resenha de filme*.

De acordo com Bronckart (1999), os gêneros de texto equivalem aos *gêneros do discurso* de Bakhtin (1992) e se constituem em

tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 1999, p.101-102)

Assim, a partir do momento em que se reconhecem os gêneros textuais e as diferentes esferas de comunicação nas quais cada gênero transita, é possível caracterizá-los, especificamente no ambiente escolar, permitindo que os alunos percebam as diferenças entre os gêneros.

O gênero escolhido para a transposição didática – a resenha de filme – tem, como principal característica, a apresentação de informações e comentários críticos, atribuindo valor acerca de um objeto, no caso um filme. Genette (1986) define ainda a resenha como um gênero que tem como função comentar um outro texto, sendo, assim, considerada um metatexto. Além disso, a resenha, ao cumprir seu papel crítico, exerce a função de contextualizar o objeto resenhado, descrevendo-o, ressaltando a estrutura do mesmo e avaliando-o. O resenhista (ou resenhador), por sua vez, tem o objetivo de convencer o destinatário de seu texto sobre a validade da obra a partir do

juízo de valor atribuído. Na prática didática, devido à similaridade entre o gênero escolhido e o gênero *resumo*, várias atividades aplicadas foram pensadas no sentido de enfatizarem a diferenciação entre esses dois gêneros.

3. APLICANDO DUAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

As atividades de intervenção didática foram realizadas em dois grupos de alunos de duas turmas de 2ª série do Ensino Médio regular de uma escola pública estadual, situada em um bairro de classe média-baixa na cidade de Gramado.

O Grupo 1 contou com 18 alunos, enquanto o Grupo 2 era composto por 21 alunos. Esses grupos foram selecionados por serem as duas turmas da mesma série do Ensino Médio que possuíam a mesma professora regente.

As atividades realizadas com os grupos 1 e 2 foram conduzidas pela pesquisadora Rafaela, que exerceu o papel de pesquisadora e também de regente de classe de Língua Portuguesa na escola. Cada uma das propostas foi organizada em formato de oficinas, sendo que cada oficina correspondeu a 2 períodos de aula, de 50 minutos cada um. No Grupo 1, foram necessários 18 períodos para a realização das atividades, enquanto que o Grupo 2 necessitou 14 períodos para completar o planejamento proposto. Os resultados foram obtidos através da análise do corpus de pesquisa composto pelos textos de 17 alunos de cada grupo (número dos alunos presentes tanto na produção inicial como na final).

3.1. PROPOSTA 1

O denominado Grupo 1 recebeu atividades propostas a partir do conceito de sequência didática, conceituado por Schneuwly e Dolz (2004, p.97), dentro do aporte teórico do ISD, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Dentro desta concepção, as oficinas foram organizadas de acordo com a estrutura de base de uma sequência, que é composta pelas seguintes etapas:

- *Apresentação da situação*: a proposta a ser desenvolvida durante o trabalho de sequência didática, inclusive o próprio gênero de texto a ser trabalhado, foi apresentada ao grupo de alunos;

- *Produção inicial*: neste momento, foi pedido que os alunos elaborassem um texto pertencente ao gênero delimitado para o trabalho. Não foram fornecidas informações a respeito do gênero, a não ser o conceito de dicionário do vocábulo “resenha”, ou seja, os alunos apenas fizeram uso de seus conhecimentos prévios;

- *Oficinas*: compostas por várias atividades que trabalham de maneira sistemática e aprofundada os problemas pertencentes ao gênero, propiciando a apropriação das características do mesmo pelos aprendizes. Durante a sequência didática aplicada no trabalho com o Grupo 1, foram realizadas seis oficinas de caracterização e diferenciação do gênero escolhido, abordando tópicos importantes na produção do gênero resenha, como: diferenças entre resumo e resenha, o uso de organizadores textuais, expressão da subjetividade e da crítica e as diferentes situações de produção de resenhas, além de um roteiro de preparação à produção final.

- *Produção final*: na atividade final da sequência didática, os alunos puderam pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos acerca do gênero de texto escolhido, podendo ser medidos os progressos alcançados desde a produção inicial.

É de suma importância, ainda, ressaltar que as atividades propostas por Machado et al. (2004) em seu manual *Resenha* embasaram a construção desta sequência didática durante a realização desta pesquisa, norteando nosso trabalho com o gênero textual *resenha* no Ensino Médio.

3.2. PROPOSTA 2

A segunda proposta didática foi aplicada ao denominado Grupo 2. Este grupo recebeu orientações sobre o gênero *resenha* a partir das informações contidas no livro didático *Português – Série De olho no mundo do trabalho*, de autoria de Ernani Terra e José de Nicola, editado pela Scipione e adotado pela escola nas turmas de Ensino Médio para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Constituído por um volume único, que engloba os conteúdos referentes às três séries do Ensino Médio, o livro é dividido em três grandes blocos: *Produção de Textos; Gramática e Literatura*.

Após a produção inicial, realizada do mesmo modo no Grupo 1, foram selecionadas atividades no livro didático em questão, referentes à resenha e às características pertinentes a este gênero de texto. Essas atividades tinham relação com as características da resenha enfocadas na proposta de trabalho 1 (descrita anteriormente). O livro não foi utilizado em sequência, ou seja, as atividades utilizadas foram alternadas no que diz respeito à paginação. No entanto, todas as atividades foram retiradas da primeira parte do livro, destinada à produção textual. É importante ressaltar que, apesar de este segundo grupo ter trabalhado as mesmas características pertinentes à resenha trabalhadas através da sequência didática com o Grupo 1, foram realizadas, no trabalho com o livro didático, somente cinco oficinas de caracterização do gênero resenha – pois o número de atividades contidas no livro, referentes aos tópicos trabalhados, era menor.

Em ambas as propostas, foram analisados e trabalhados os seguintes aspectos dos textos pertencentes ao gênero resenha:

- Diferenciação entre resumo e resenha;
- As situações de produção de resenhas;
- O uso de organizadores textuais;
- A expressão da subjetividade e o papel da crítica na resenha.

4. A ANÁLISE TEXTUAL

O objetivo primordial deste trabalho foi verificar as diferenças entre a primeira e a última produção de cada aluno e, posteriormente, a comparação dos dados entre o grupo 1, que recebeu atividades organizadas livremente dentro da proposta de uma sequência didática, e o grupo 2, que realizou atividades de transposição didática apenas a partir dos conteúdos apresentados pelo livro didático utilizado na escola.

Para a análise dos textos do gênero resenha produzidos pelos alunos, foram utilizados critérios desenvolvidos por Bronckart (1999), que concebe o texto como um *folhado*, aqui denominado *folhado textual*, “constituído por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*”. (BRONCKART, 1999, p.119). Essas três camadas são vistas como *os três extratos do folhado textual*, e cada uma delas trata de aspectos textuais que desempenham funções específicas dentro da trama da organização textual.

A primeira camada do folhado textual, *infra-estrutura geral do texto* é também o nível mais profundo de análise, de acordo com Bronckart (1999). É esta camada que comporta o plano geral do texto, onde se verifica a organização de seu conteúdo temático; o tipo de discurso predominante; as articulações estabelecidas entre os tipos de discurso e as sequências de planificação presentes.

A segunda camada é constituída pelos *mecanismos de textualização*, que atuam no nível intermediário do folhado com a função de contribuir para “o estabelecimento da coerência temática” (Bronckart, 1999, p. 122), explicitando as articulações lógicas e/ou temporais do texto. Os mecanismos de textualização podem ser distinguidos em: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

No último nível do folhado textual, na terceira camada, portanto, situam-se os *mecanismos enunciativos*, responsáveis pela “manutenção da coerência pragmática

(ou interativa) do texto” (Bronckart, 1999, p.130) que deve esclarecer os posicionamentos enunciativos, as diferentes vozes presentes em um texto (do autor empírico; sociais; de personagens), mesmo que implícitas e também as modalizações, que são “*avaliações* formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (Bronckart, 1999, p.131).

Seguindo a concepção bronckartiana acerca do texto como um folhado, foram analisadas as resenhas coletadas durante a aplicação desta pesquisa em dois grupos de 2ª série do Ensino Médio. Para a sistematização desta análise, que totalizou 68 textos, propomos uma *ficha de análise de resenhas* que apresenta os aspectos textuais característicos do gênero textual resenha, distribuídos de acordo com as camadas do folhado textual. Essas características foram selecionadas segundo a caracterização do gênero proposta por Machado et al. (2004), em seu manual de produção de resenhas acadêmicas, e também a partir das características do gênero apontadas pelos próprios alunos, de ambos os grupos, durante as oficinas de trabalho sobre a resenha, a partir da leitura e análise de resenhas de filme publicadas em diversos meios de comunicação.

Cada aluno teve seus dois textos anexados à ficha de análise. Nessa ficha, é traçado um paralelo entre a produção inicial e a produção final, para que os resultados estejam em contraste imediatamente após as análises.

Com relação à *primeira camada do folhado textual*, mais precisamente dentro da organização do conteúdo temático, selecionamos para análise nas resenhas dos alunos os seguintes aspectos: *presença de informações centrais sobre o filme; presença de informações-extras sobre trabalhos anteriores do diretor e/ou atores; presença de comentários críticos*. Ainda dentro da primeira camada do folhado, com relação à *sequência discursiva*, foi ser observada a presença de sequências descritivas e/ou argumentativas – estreitamente ligadas à presença de informações sobre o filme e de comentários críticos. Passando à segunda camada do folhado, a análise das resenhas deve focar a presença no texto de *organiza-*

dores textuais, que constituem os mecanismos de textualização responsáveis pelas conexões dentro da coerência temática. E, por fim, na terceira camada do folhado textual, referente aos mecanismos enunciativos, buscou-se, nas resenhas, a presença de *modalizações apreciativas* e das diferentes *vozes* presentes no texto – do *expositor*, do *autor*, *sociais* e *de personagens*.

4.1. OS RESULTADOS DOS GRUPOS 1 E 2

A comparação entre os resultados dos dois grupos dar-se-á com relação aos resultados dos aspectos considerados mais relevantes, nos quais se faz necessária uma análise sob o prisma qualitativo.

Analisando, através dos dados apresentados no gráfico abaixo, o aspecto referente à presença de *comentários críticos* nas resenhas, é possível observar que, na produção inicial, o Grupo 2 apresenta um número maior de ocorrências do que o Grupo 1, mas, na produção final, esse número se iguala em exatos 93%.

Algo semelhante ocorre no tocante à presença de *modalizações apreciativas*, que em ambos os grupos, tanto na produção inicial como na produção final, indicou 93% de ocorrências, número bastante elevado. Para explicar tal aproximação nos resultados, passamos à análise *qualitativa* dos dados. Em ambos os aspectos, a “densidade” dos comentários e aumento das modalizações presentes nos

textos, bem como o uso da subjetividade para expressar as opiniões foi mais incidente nas produções finais, pois ambos os grupos já tinham se apropriado de diversas características do gênero resenha, desconhecidas no momento da produção inicial.

Ainda com relação à presença da apreciação crítica dentro dos textos, quanto à análise da presença de *sequências argumentativas*, houve um crescimento maior, na ocorrência da sequência argumentativa na produção final em relação à produção inicial, no Grupo 1. Porém, o índice de ocorrências foi idêntico na produção final de ambos os grupos, alcançando 81%. Esses dados mostram que, tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, houve crescimento na constituição da sequência argumentativa.

Nos exemplos 1 e 2, temos excertos dos textos inicial e final de um aluno do Grupo 1; enquanto os exemplos 3 e 4 mostram trechos do texto inicial e do texto final de um aluno do grupo 2. Nestes trechos, as sequências argumentativas estão destacadas em negrito e demonstram as mudanças entre o primeiro e o último texto produzido.

EXEMPLO 1

Este é o primeiro filme da série, adaptado da trilogia fantástica de J.R.R. Tolkien. **De maneira espirituosa, cômica e grandiosa**, o filme narra a

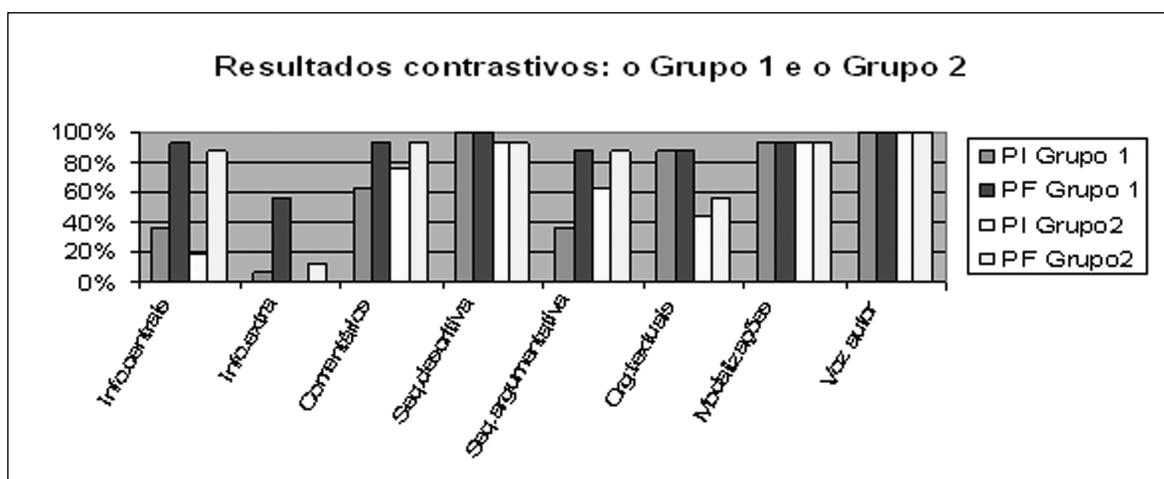


Tabela 1: Resultados contrastivos entre os Grupos 1 e 2.

história do hobbit Frodo (...) **Do ponto de vista técnico, “A Sociedade do Anel” é imbatível.** (Produção Inicial, Aluno B., Grupo 1)

EXEMPLO 2

O filme foi, certamente, bem dirigido pelo veterano Doug Liman e não há nenhum aspecto defeituoso na parte técnica. **A movimentação das câmeras é bem articulada, os efeitos especiais e a montagem foram muito bem produzidos e apresentados.** A trilha sonora poderia ser um pouco mais diversificada – pois estaciona nos ritmos latinos (...) e é uma boa escolha para quem gosta de adrenalina com uma pitada de comédia romântica. **Aliando cenas eletrizantes com situações cômicas, Sr. & Sra. Smith merece aplausos entusiasmados.** (Produção Final, Aluno B., Grupo 1)

EXEMPLO 3

Os fãs de Harry Potter esperavam muito mais. Esperavam que o filme “Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban” fosse tão bom quanto seus antecessores. *Mas se enganaram.* **O filme foi decepcionante. Mal-feito,** manchou a reputação dos outros filmes da saga. **No geral, foi um horror.** O filme corta grandes partes do livro; “embaralha” as cenas, misturando-as e atrapalhando qualquer um que tenha lido os livros. O diretor **abusou** da computação gráfica, *mas* até nessa área o filme ficou aquém do esperado. (Produção Inicial, Aluno D., Grupo 2)

EXEMPLO 4

A produção, que custou cerca de 100 milhões de dólares, conta com o roteiro de Simon Kinberg, que criou uma história padrão de aventura e comédia com ação. Simon e Doug apostaram no entrosamento de Brad Pitt e Angelina Jolie, o que se concretizou. A boa aceitação nos Estados Unidos certamente foi influenciada pelos boatos de que Pitt e Jolie começaram o namoro nos sets de gravação. O filme rendeu além do esperado, e chegou no Brasil como uma promessa. **Com um perfeito entrosamento, falas convincentes e romance,** o casal levantou o filme. Com um **bom roteiro e bons efeitos visuais** (embora com alguns exageros), *além* da **excepcional atuação** de Pitt e Jolie, o filme, apesar de não ser uma obra clássica, é uma ótima maneira de gastar sua tarde. (Produção Final, Aluno D., Grupo 2)

No aspecto referente à presença de *sequência descritiva*, os resultados foram semelhantes em ambos os grupos, porém com maior incidência de ocorrências no Grupo 1. Mesmo assim, novamente uma reflexão qualitativa sobre os textos nos leva a perceber que, nas produções iniciais de ambos os grupos, embora o índice de ocorrência da sequência descritiva beirasse 80%, os alunos concebiam a *resenha* como sinônimo de *crítica*. Retomando Genette (1986), que define a resenha como um gênero textual que deve comentar outro texto, faltou aos estudantes, em seu conceito inicial sobre a resenha, a contextualização do objeto resenhado, que é feita, por sua vez, através da sequência descritiva, ausente nas quatro produções iniciais aqui expostas. Parece que os alunos se valeram de parte do conceito sobre resenha, presente no dicionário consultado em aula (Houaiss, 2001), que concebe este gênero como um “resumo acrescido de apreciação crítica sobre um objeto”. Possivelmente influenciados por este conceito de base crítica, os alunos dos dois grupos construíram produções iniciais marcadas por “cumprir um papel crítico”, esquecendo, porém, a descrição do objeto.

Quanto ao uso dos *organizadores textuais*, os resultados obtidos no Grupo 1 apontam ocorrência de 87% no uso dos organizadores, tanto na produção inicial quanto na produção final. Já no Grupo 2, a porcentagem de ocorrência foi de 44% na produção inicial para 56% na produção final, ocasionando, dessa forma, um crescimento de 12%.

Ainda assim, a preparação específica mais pontual acerca do gênero resenha recebida pelo Grupo 1, que inclui o estudo mais aprofundado dos organizadores textuais, foi essencial para que os alunos se apropriassem do uso dos mecanismos de conexão, e, conseqüentemente, atingissem resultados superiores. Isso pode ser observado nos trechos da produção inicial e da produção final de um aluno do Grupo 1, nos exemplos

5 e 6, abaixo, nos quais os organizadores textuais estão destacados em itálico:

EXEMPLO 5

Mas apesar dos cortes e da adaptação inevitável, o diretor neozelandês conseguiu resgatar o encanto da história e contar de maneira excelente a saga do Anel. (...) Os efeitos especiais são incríveis, *além* da boa montagem, fotografia, maquiagem e figurino. (Produção Inicial, Aluno B., Grupo 1)

EXEMPLO 6

Brad Pitt (Onze Homens e Um Segredo, Clube da Luta, Tróia), é John, um aparente homem normal que, todos os dias, retorna do trabalho cansado e faminto e a bela Angelina Jolie (Lara Croft: Tomb Ráides, Alexandre, Pecado Original) é a doce e submissa Jane, que parece não se interessar em fazer nada *além* de cozinhar e agradar o marido. *No entanto*, o casal Smith possui um misterioso segredo em comum (...) *E* o mais curioso é que ambos nem desconfiam um do outro. A química entre Brad e Angelina é bem satisfatória, *pois* os dois atuam naturalmente, convincentes nos momentos engraçados e inatingíveis no talento natural para as cenas de ação.

O casal caça um ao outro sem saber, e acabam descobrindo a verdadeira identidade de cada um. *E ainda* descobrem que fazia parte de um plano das duas agências da qual faziam parte, induzi-los a se matarem. *Então, enfim* unidos de verdade, os dois liquidam os vilões de uma maneira um tanto incompleta (eles apenas atiram, exterminando os atiradores inimigos, e a vitória está ganha), *mas* esse detalhe quase passa despercebido e não prejudica de forma grave a conclusão da trama. (Produção Final, Aluno B., Grupo 1)

Entre os textos dos alunos do Grupo 2, não houve, como aconteceu com o Grupo 1, uma variedade maior na escolha dos organizadores textuais. Isto mostra a importância de exercícios específicos sobre mecanismos de textualização característicos do gênero a ser trabalhado. Abaixo, nos exemplos 7 e 8, temos, respectivamente, trechos da produção inicial e da produção final de uma aluna do Grupo 2:

EXEMPLO 7

A incrível história de um casal de irmãos que se perdem (não sei como) naquela ilha deserta. Vão crescendo e começam a se gostar, o tempo vai passando e eles têm um filho...

Em que será que o autor estava pensando quando escreveu esta história.

Todas as pessoas já enjoaram desse filme.

Não é uma história produtiva, jamais isso acontecerá.

Se esperarmos mais um tempo, talvez poderá sair o lançamento: "Outra vez a Lagoa Azul".

A qualidade desse filme não é das melhores, o som (apesar de ser antigo) poderia ser melhor, as cenas repetem muito em relação às paisagens.

Acho que todos esperam que esse filme saia do ar. **Então, vamos aguardar o próximo.**" (Produção Inicial, Aluna F., Grupo 2)

EXEMPLO 8

O filme tecnicamente está bom. *Apesar* de ele ser totalmente simples e comercial, é muito legal de assistir. As cenas de ação são boas *e* eles conseguem misturar com humor, romance, drama, etc... (...) As atuações de Brad Pitt e Angelina Jolie poderiam ser melhores, *mas* pode ser porque a extensão do filme é muito grande. Parece não ser muito bom, *mas* o filme se ergue pela beleza dos protagonistas, *pois* isto é o que chama mais atenção.

Também se mostra um filme com diversão garantida, a não ser que você queira algo muito bem construído. (Produção Final, Aluna F., Grupo 2)

Quando ao último aspecto a ser contrastado, a presença da *voz do autor*, ambos os grupos apresentaram 100% de ocorrência, ou seja, a voz do autor se fez presente em todos os 64 textos analisados. Tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, embora a voz do autor estivesse presente em todos os textos, nas produções iniciais, a presença da voz do autor se deu de forma mais explícita, através do uso de marcas verbais em primeira pessoa e de metaverbos de valor psicológico *e/* ou apreciativo. Já nas produções finais, a voz do autor é marcada subjetivamente, através da presença de comentários críticos e modalizações apreciativas que denotam, portanto, a presença de um autor.

Atribuímos as diferenças nos resultados aqui apresentados entre os dois grupos ao tipo de exercício mais específico de caracterização do gênero textual a que foram submetidos os alunos do Grupo 1 durante a sequência didática, em relação aos alunos do Grupo 2, que receberam atividades propostas apenas nos conteúdos do livro didático, o que pode indicar que certos aspectos do gênero textual não foram trabalhados de forma suficiente. Entretanto, o grande ganho que enfatizamos neste trabalho refere-se ao fato de que ambos os grupos apresentaram progressos significativos em seus textos finais em relação a seus textos iniciais.

Isso nos mostra que há a possibilidade de se planejar a realização de uma sequência didática semelhante àquela aplicada no Grupo 1 através do uso do livro didático – como a proposta realizada no Grupo 2. Os resultados mostrados neste trabalho mostram que o uso do livro didático também pode render resultados positivos, desde que o professor reorganize a sequência das atividades do livro a serem trabalhadas tendo um gênero de texto específico como objetivo central. A questão se resume, portanto, no papel do docente de Língua Portuguesa em retomar a sequência didática e redefini-la para o uso do livro didático.

CONCLUSÕES

Se realizarmos uma análise comparativa entre os resultados dos dois grupos sob os prismas quantitativo e também qualitativo, vemos que o primeiro grupo apresentou maior número de ocorrências em relação aos aspectos típicos da resenha em comparação ao Grupo 2. A diferença entre os resultados de um grupo para outro pode ser atribuída ao fato de que o Grupo 1 recebeu atividades especificamente planejadas sob os moldes de uma sequência didática, enquanto o Grupo 2 recebeu atividades realizadas através de uma sequência didática

com o livro didático. Mas é importante enfatizar que ambos os grupos apresentaram progressos relevantes: o Grupo 1 apresentou resultados mais específicos em relação às características do gênero de texto; no entanto, as análises referentes ao Grupo 2 mostraram que o trabalho com o livro didático também proporcionou aos alunos o (re)conhecimento de algumas características do gênero e, conseqüentemente, seu posterior uso na segunda produção textual. Estes resultados parecem apontar que a sequência didática pode trazer resultados mais pontuais em relação à apropriação dos alunos acerca das características específicas do gênero trabalhado.

Esses resultados trazem à tona a importância do conhecimento das teorias do ISD por parte dos docentes para que a visão sobre o estudo da linguagem e, mais especificamente, no que se refere à atividade de produção textual, propicie a concepção da unidade textual como forma de comunicação, o que permite que o aluno interaja socialmente com os demais sujeitos das esferas comunicacionais nas quais ele age. De posse desse aporte teórico, o professor que percebe o texto como unidade comunicativa é também capaz de planejar seu trabalho com textos, seja no ato de leitura ou de produção. Dessa forma, ele poderá priorizar a diferenciação entre os gêneros e o estudo específico de cada um deles, propiciando, assim, que seus alunos, através da produção textual, também possam inserir-se como sujeitos atuantes no processo de interação social, que constitui um dos pilares fundamentais do ISD. Esse mesmo professor poderá, também, como foi mostrado com o Grupo 2, fazer uma melhor utilização do livro didático, partindo para a possibilidade de liderar o processo educativo nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, não será surpreendente que os alunos mudem seu discurso em relação à produção de textos para algo como “Quando vamos escrever de novo, sora??”.

PEDAGOGICAL SEQUENCE AND TEXT BOOK IN WORKING WITH THE TEXT GENRE “FILM REVIEW”

Abstract

This paper proposes a reflexio about school's didactic intervention strategies concerning students' writings. Based on the epistemological theories of the sociodiscursive interactionism (Bronckart, 1999/2006), a special work with the text genre *film review* was organized in two groups of a public High School. While the first group took part in a pedagogical sequence organized in this text genre, the second group worked using the activities provided by the students' textbook. After the classes, writings from both groups were analyzed from Bronckart's (1999) text layering concept. Results pointed a relevant rising related to students' final texts quality on both groups, which points out the possibility of building a pedagogical sequence from the textbook's contents.

Keywords: Writing activities. Film review text genre. Pedagogical sequence. Sociodiscursive interactionism.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. 2003. Os gêneros do discurso. In: _____, *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 275-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos 1998*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2006.

BRITTO, L.PL. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p.115-126.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____, *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 1999.

DREY, R.F. *O trabalho com gênero de texto no Ensino Médio: sequência didática ou livro didático?* São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2006.

GENETTE, G. *Introdução ao arquitexto*. Lisboa: Vega, 1986.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. IN: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. p. 59-79.

HOUAISS, A., VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, A.R. et alli. O Resumo Escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum*, 8 (1), 2005. p. 89-101.

_____,et alli. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos: *Resenha*. São Paulo: Parábola, v.2, 2004.

MOURA NEVES, M.H. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TERRA, E. e NICOLA, J. *Português – de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.

Enviado em 24 de março de 2009.

Aprovado em 28 de julho de 2009.