

# A RESENHA CRÍTICA DE FILME NO ENSINO FUNDAMENTAL II: TEORIA E PRÁTICA

**LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA\***

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Belo Horizonte, MG, Brasil.


Recebido em: 4 abr. 2020. Aprovado em: 29 jun. 2020.

Como citar este artigo: OLIVEIRA, L. F. F. de. A resenha crítica de filme no ensino fundamental II: teoria e prática. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 105-121, maio/ago. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n2p105-121

## Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo a aplicação de uma sequência didática (SD) para o gênero resenha crítica de filme, com o aparato teórico metodológico do interacionismo sociodiscursivo, a fim de auxiliar alunos de uma escola pública de Minas Gerais a eliminar marcas orais presentes em seus textos e aprimorar, a partir da utilização deste gênero, os seus conhecimentos sobre o uso de diferentes estratégias do discurso argumentativo. A partir de uma breve descrição do referencial teórico utilizado e dos resultados alcançados com o estudo, pretende-se mostrar de que

---

\* E-mail: [lucasfrancisco.oliveira@hotmail.com](mailto:lucasfrancisco.oliveira@hotmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-0939-3811>

forma a SD contribuiu para o desenvolvimento desses alunos e da melhoria do ensino e da prática docente.

## Palavras-chave

Interacionismo sociodiscursivo. Resenha crítica de filme. Sequência didática de gênero.

## INTRODUÇÃO

É característica fundamental da linguagem a sua função como instrumento social que possibilita o processo de interlocução humana. A língua é o meio pelo qual o ser humano interage e estabelece seus interesses. Isso não é diferente no ambiente escolar. O aluno, assim como o professor, ao produzir textos, sejam eles orais ou escritos, deixa subentendido valores, ideologias e sentidos que expressam o meio do qual faz parte.

Segundo Bakhtin (1997), mesmo que todas as ações do homem sejam muito diversificadas, todas elas estão relacionadas aos usos que fazemos da língua. Por essa razão, ele postula que cada um desses usos está relacionado a uma determinada esfera discursiva em que produzimos enunciados, os quais são relativamente estáveis. Existe na vida social uma gama de discursos que se diversificam de acordo com as atividades do ser humano, uma vez que cada uma das esferas de atividades, conforme o autor, é composta por uma grande quantidade de gêneros do discurso, que se modificam de acordo com a evolução da esfera discursiva da qual fazem parte.

Nesse contexto, observamos que muitos alunos, quando terminam o ensino fundamental II e o ensino médio, ainda apresentam muitas dificuldades. Por exemplo, muitos estudantes desconhecem estratégias básicas de textualização do discurso argumentativo, como formular o ponto de vista a partir de um tema proposto, estabelecer comparações, construir relações de causa e consequência e usar de forma adequada mecanismos de coesão verbal e nominal, o que mostra a necessidade de ações de intervenção desde o ensino fundamental I e II até o ensino médio.

Desse modo, ao observarmos que alunos do nono ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho, localizada na cidade de Varginha, no sul de Minas Gerais, utilizavam marcas orais em

seus textos, além de desconhecerem o uso da modalidade escrita de vários textos argumentativos, pensamos e propusemos uma metodologia de ensino de língua materna que estivesse pautada no uso de sequência didática de gênero (doravante SD), a fim de produzir melhoria na escrita dos alunos participantes da pesquisa.

Com o propósito de sintetizar as ações realizadas na pesquisa, organizamos este artigo em seções. Depois desta introdução, será apresentada uma parte da fundamentação teórica utilizada no estudo, o qual está pautado nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007); nos estudos sobre gêneros orais e escritos no ambiente escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); na análise do processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir da noção de mediação (VIGOTSKY, 1989); nos estudos sobre a relação entre texto e argumentação (FIORIN, 2016; KOCH, 2011, 2013); nos trabalhos sobre a elaboração de modelo didático de gênero para o desenvolvimento de uma SD (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; MESSIAS, 2014); bem como nos estudos sobre os aspectos do gênero resenha crítica (MEDEIROS, 1999; MACHADO, 1996; CARVALHO, 2010). Em seguida, trataremos do processo de elaboração da SD e mostraremos como foi ela aplicada em sala de aula, e analisaremos os resultados alcançados com a aplicação, a fim de demonstrarmos em quais aspectos esse método de ensino foi mais eficaz.

## **A RELAÇÃO ENTRE O USO DA LÍNGUA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Ao descrever os estudos de Vigotsky (1989) sobre o significado histórico da psicologia, Bronckart (2007) mostra que, para o psicólogo bielorrusso, o ser humano é um organismo vivo que possui não só características biológicas, mas também apresenta consciência e determinadas capacidades psíquicas que lhe possibilitam a interação com o meio. Entretanto, para Vigotsky, as proposições das escolas de psicologia de séculos anteriores não levavam em consideração essa relação entre o físico e o psíquico. Por essa razão, o pesquisador sustentava que a psicologia deveria considerar que a natureza é formada por um componente único, ou seja, a matéria, e que os componentes físicos e psíquicos fazem parte do processo de constituição dessa matéria, o que propicia

o acesso à inteligência humana, que só pode apreender essa matéria da qual se originou senão de forma fragmentada e descontínua (BRONCKART, 2007).

Para Vigotsky, o ser humano é o resultado de um processo de evolução que fez com que o homem desenvolvesse capacidades comportamentais que lhe são particulares, o que possibilitou que criássemos, ao longo da história, instrumentos que pudessem mediar as nossas relações com o meio. Além disso, a evolução humana permitiu ao ser humano organizar formas de cooperação nos ambientes de trabalho, que possibilitaram o surgimento de formações sociais e o desenvolvimento de formas verbais que ampliaram a comunicação entre os pares. Tais elementos permitiram ao ser humano desenvolver uma capacidade autorreflexiva que o conduziu a uma reorganização do próprio funcionamento psicológico, o que poderia ser descrito como uma reapropriação de certas propriedades instrumentais e discursivas pelo indivíduo, a partir do próprio meio, o qual é sócio-histórico (BRONCKART, 2007).

Segundo Oliveira (2009), o ser humano tem a capacidade de pensar os objetos que não estão ao seu redor, assim como imaginar situações hipotéticas referentes a certos acontecimentos da vida e da coletividade. Para a autora, esse tipo de atividade se diferencia de mecanismos mais elementares, como é o caso das ações que envolvem apenas o reflexo, já que essas ações pressupõem processos de associação mais simplificados, ao passo que as ações que envolvem, por exemplo, atos de abstração ou memorização estão relacionadas a processos psicológicos mais complexos.

Um exemplo clássico utilizado por Oliveira (2009) é do indivíduo que, ao colocar uma das mãos perto da chama de uma vela e retirá-la rapidamente ao sentir o calor da chama, estabelece ali uma relação de estímulo e resposta, mas que pressupõe um processo mental complexo. Ao retirar a mão para que não seja queimada, retoma uma lembrança de dor, isto é, usa de algum tipo de construção mental sobre o efeito que colocar a mão em um objeto em chamas pode desencadear, para evitar que se machuque. Logo, Oliveira (2009, p. 29) afirma que “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas”, ou seja, as relações que exigem o processo de mediação passam a exercer certo domínio sobre as relações classificadas como diretas.

Um elemento mediador fundamental para ampliar a relação do homem com o mundo e consigo mesmo é o signo, o qual também foi chamado por Vigotsky de “instrumento psicológico”. Na visão do pesquisador, os signos são

orientados para que o próprio indivíduo tenha controle de suas ações psicológicas ou para que estabeleça o controle de ações de outros sujeitos, pois são elementos que facilitam a execução dos processos psicológicos e não as ações concretas que estão relacionadas apenas com atos simples de estímulo e resposta. O signo é um componente externo que facilita tarefas do ser humano no uso da língua, fazendo com que a aquisição de certas informações seja mais eficaz do que o aprendizado que não ocorreu com o auxílio de um instrumento mediador (OLIVEIRA, 2009).

Ao tratar de língua, Bronckart (2007) a descreve como um código ou sistema que é organizado a partir de regras relativamente estáveis, as quais estão relacionadas à fonologia, ao léxico, à sintaxe, à semântica, o que facilita a comunicação verbal entre as pessoas. Porém, como menciona o autor ao destacar as ideias de Saussure, o sistema de uma língua não pode ser considerado estável senão sob um ponto de vista sincrônico. Uma língua natural, ao ser apreendida, mostra que o mais relevante, nesse contexto, são as produções verbais realizadas em diferentes situações que possibilitam esse aprendizado, pois os textos produzidos por nós, em diferentes situações, são formas empíricas efetivas de realização linguística.

Assim, dessa relação entre língua e texto, nasce uma concepção de texto que pode ser vista como qualquer produção linguística, seja ela oral ou escrita, situada em um determinado tempo e espaço. Por exemplo, uma conversa entre amigos, uma carta endereçada a um colega de trabalho, um convite, um telefonema, uma resenha crítica de filme, um ensaio ou artigo acadêmico etc. Cada texto produzido, independentemente da esfera discursiva da qual faz parte, apresenta uma estrutura interna que lhe assegura certa coerência, isto é, cada texto é articulado de acordo com certas regras que são mais ou menos predefinidas. Nesse sentido, é que se pode dizer, em uma perspectiva sociocognitiva-interacional, que o texto é um “lugar de interação social entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2013, p. 12).

Segundo Antunes (2010), um texto também trata daquilo que exprime uma ideia, um propósito comunicativo, ou seja, ele é a manifestação de uma atividade funcional que apresenta um objetivo específico, além de ser considerado como uma atividade social, pois está inserido em diversas atividades do ser humano. Produzir e compreender um texto de forma autônoma é, acima de tudo, entender que sua composição vai além dos aspectos linguísticos, já que sua produção opera, ao mesmo tempo, nos níveis linguístico, social e cognitivo.

Tal definição vai ao encontro do princípio que trata o texto como algo diverso e que sofre variação, como descreve Bronckart (2007, p. 72), ao dizer que

[...] os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de textos.

Desse modo, ao compreender o texto como um objeto mutável, é essencial que o professor explore outras capacidades de linguagem associadas a ele, como as capacidades de ação e as capacidades discursivas (CRISTOVÃO, 2009). Isso deve ser feito para evitar que as capacidades linguístico-discursivas sejam trabalhadas apenas como conteúdos gramaticais sem nenhuma relação com as outras capacidades. Ou seja, um texto não é formado apenas por elementos gramaticais e lexicais, mas está envolvido em um contexto social, apresentando aspectos discursivos que se encontram subjacentes em sua produção, o que coincide com a visão de Bronckart (2007, p. 76) “ao descrever que cada texto particular exhibe, entre outros termos, características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único”.

A produção de um texto a partir da manifestação da linguagem faz parte de uma ação interativa que é complexa e envolve a produção de diferentes sentidos, com base nos recursos linguísticos que podem ser identificados no campo superficial dos textos que venhamos a produzir (KOCH, 2013). Em uma visão sociointeracionista, uma produção textual passa a ser vista como o próprio lugar de interação entre os diferentes sujeitos que ali se encontram. Sujeitos que, ao utilizarem a língua, são ativos e se constroem dialogicamente no texto e, a partir dele, são construídos.

## **OS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: O USO DA RESENHA CRÍTICA DE FILME E O PROCESSO DA ARGUMENTAÇÃO**

A cada uso que fazemos da linguagem, seja para expressar nossas emoções ou nossos interesses, optamos por determinados “modelos” de textos, de

que já temos certo conhecimento para organizar nossas ideias, a fim de alcançarmos o sucesso na comunicação. Esses modelos podem ir desde a escolha de um bilhete até gêneros eletrônicos, como é o caso do *e-mail*, ou seja, para que a interação social ocorra, “produzimos textos que seguem formas já existentes” (BUENO, 2009, p. 1).

Ao tratar dessas formas já existentes de produção de texto, Schneuwly (2004) postula que os gêneros se desenvolvem a partir de algumas características que lhes são peculiares e que o gênero, no “sentido vigotskiano”, pode ser considerado um instrumento psicológico. Ele atua como um mediador de alguma atividade realizada pelo ser humano, porém, ao mesmo tempo, representa a atividade que se concretiza por meio do uso. A partir do uso dos gêneros, como um instrumento psicológico, promove-se a transformação do comportamento; por isso, analisar suas diferentes possibilidades de utilização, complementá-las e ressignificá-las é também uma maneira de transformar a própria atividade (SCHNEUWLY, 2004).

A apresentação de um gênero para o aluno é um processo que pressupõe uma decisão didática, pois tem como objetivo principal a aprendizagem, que pode ser dividida de duas maneiras: aprender a ter o domínio sobre o gênero, para que o aluno possa conhecê-lo e apreciá-lo, e desenvolver capacidades de linguagem que estão relacionadas a esse gênero, as quais poderão ser utilizadas em outros gêneros com características semelhantes. Ao trabalhar com os gêneros em sala de aula, o professor precisa colocar o aluno em contato com situações que simulem uma situação real de comunicação, para que o estudo do gênero seja eficaz, pois, dessa forma, o aluno poderá compreender não só os aspectos discursivos e linguísticos que o compõem, mas, principalmente, os diferentes contextos de produção em que esse mesmo gênero pode estar inserido (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quando tratamos de um determinado gênero textual em sala de aula, é fundamental levar em consideração que cada um pode ser utilizado de diferentes maneiras, seja como um instrumento para auxiliar no desenvolvimento de alguma capacidade que o estudante ainda não concretizou, ou como um meio que facilite a interação do aluno em sociedade. A forma como um gênero textual é apresentado em sala de aula dependerá sempre das estratégias definidas pelo professor, dos objetivos traçados com os seus alunos, assim como das características do gênero que será estudado, o que não é diferente com o gênero resenha crítica de filme.

Medeiros (1999 *apud* ANDRADE, 1995) descreve o ato de resenhar como um trabalho que exige de quem escreve o conhecimento sobre um determinado assunto, para que seja estabelecida uma comparação com outras obras e assim desenvolver uma avaliação seguida da emissão de um juízo de valor, ou seja, de uma apreciação. Assim, o autor afirma que a resenha seria um relato minucioso das características de um objeto, assim como das partes que o compõem, incluindo várias modalidades discursivas como a descrição, narração e argumentação.

Em uma crítica cinematográfica, podemos perceber três operações básicas: descrição, apreciação e interpretação. Na descrição de uma produção cinematográfica, por exemplo, é possível observar elementos que dizem “respeito ao assunto, ao conteúdo, podendo ela conservar ou reorganizar a estrutura básica desse conteúdo” (MACHADO, 1996, p. 142). É possível notar em uma resenha crítica de filme, no ato da descrição de cenas ou de características dos personagens, a presença de marcas linguísticas da terceira pessoa, assim como de tempos verbais que marcam o ato da enunciação, sem a presença de elementos que evidenciem o enunciador ou o destinatário (MACHADO, 1996).

Dessa forma, por ser um texto argumentativo, a resenha crítica de filme traz consigo marcas linguísticas (tempos e modos verbais, advérbios, itens lexicais, expressões como “é fato” “é certo”, “é verdade” etc.), que auxiliam na construção de determinadas relações subjacentes ao texto como: pressuposições, intenções, atitudes, imagens e encadeamentos de enunciados. Por exemplo, é a partir do uso de determinados tempos verbais que, ao produzir um enunciado, um locutor consegue transmitir ao seu locutário uma percepção do mundo, isto é, o uso do tempo verbal feito por ele no presente ou no pretérito pode dar ao ouvinte uma percepção comentada ou narrada do mundo (KOCH, 2011).

Por essa razão, quando analisamos as bases da argumentação, observamos, a partir dos estudos de Fiorin (2016), que as palavras que usamos em um ato de enunciação carregam uma pluralidade de sentidos e ambiguidades, e, no que tange à análise de marcas linguísticas da argumentação, verificamos que o uso de uma determinada palavra pode produzir diferentes efeitos de sentido. Segundo Fiorin (2016), essa relação de pluralidade de significados proporciona ao locutor construir com seu interlocutor determinados jogos de palavras. Ou seja, todo acesso à realidade se dá a partir do uso da linguagem, a qual nunca será neutra, já que toda relação interdiscursiva, que é contraditória,



aponta para uma interpretação acerca de um ponto de vista sobre um fato ou acontecimento.

Logo, a natureza dos argumentos é bem distinta, e a escolha de cada um deles, em um ato de enunciação, dá-se sempre de acordo com a intencionalidade do discurso. Assim como argumentos de causalidade se organizam em torno de um esquema de implicação e concessão, argumentos por analogia estruturam-se a partir de uma natureza metafórica, o que não ocorre em argumentos de autoridade, os quais tomam um ator como forma de garantia de um enunciado (FIORIN, 2016). Enfim, muitos são os tipos de argumento, mas o fundamental, quando se trabalha com textos de natureza argumentativa em sala de aula, é levar em consideração que o processo da argumentação vai além de apenas dar uma opinião sobre um assunto ou objeto, mas exige de quem produz o texto um bom conhecimento sobre o processo argumentativo, o que pode tornar a comunicação mais eficaz.

## **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E INTERAÇÃO: DETALHAMENTOS E ALGUNS RESULTADOS**

A SD foi desenvolvida para uma turma de nono ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho, localizada na cidade de Varginha, no sul de Minas Gerais, e teve como base o aparato teórico-metodológico proposto pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007) e os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre os gêneros orais e escritos no ambiente escolar, a fim de analisar, a partir da comparação entre uma produção inicial (PI) e uma produção final (PF), o desenvolvimento dos alunos em relação à três capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Ao retomar os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Cristovão (2009) descreve que as capacidades de ação são aquelas que proporcionam ao sujeito organizar a produção da linguagem no ambiente em que está inserido, isto é, a representação da situação de comunicação tem uma relação direta com o gênero. Por sua vez, as capacidades discursivas estão associadas à infraestrutura geral do texto, ou seja, às escolhas de sequências textuais, do discurso, assim como da elaboração dos conteúdos relacionados ao texto produzido. Do mesmo modo, as capacidades linguístico-discursivas relacionam-se aos proces-

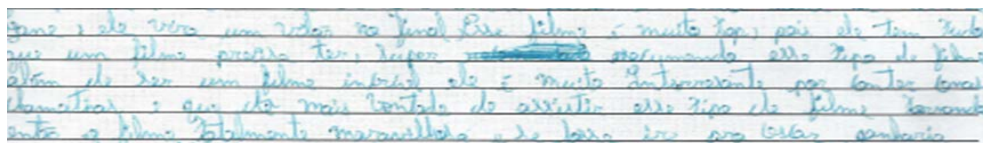
sos de textualização como coesão nominal e coesão verbal, aos mecanismos enunciativos de vozes e modalizações, às construções de enunciados e às escolhas lexicais.

Dessa forma, após analisarmos uma SD proposta por Tocaia (2019), desenvolvida para o ensino do mesmo gênero textual no ensino superior, selecionamos algumas resenhas críticas de filme que serviram de base para a elaboração de um modelo didático de gênero (doravante MDG), conforme os pressupostos de De Pietro e Schnewly (2003), Machado e Cristovão (2006) e Messias (2014). De acordo com Messias (2014), ao produzir o MDG para um determinado gênero, é necessário que o professor observe o nível escolar dos alunos, o conhecimento prévio deles e as capacidades linguísticas que dominam. Além disso, dois outros fatores também devem ser considerados na elaboração de um MDG: o gênero escolhido será sempre uma variação de um gênero discursivo de referência e a constituição do gênero deve ser teoricamente estudada pelo professor.

A pesquisa analisou como *corpora* as produções iniciais e finais de estudantes que concluíram todas as etapas da aplicação da SD, sem interrupções, o que confere maior fidelidade à natureza dos resultados. Assim, foram selecionados, para a apresentação da análise neste artigo, trechos da PI e PF de dois estudantes, a fim de descrever alguns aspectos das capacidades de linguagem mencionadas anteriormente e que foram observadas nos textos dos alunos. Em relação ao contexto de produção, que está vinculado à capacidade de ação, será analisada a eficácia da SD quanto ao ensino do domínio da finalidade do gênero. Já nos aspectos discursivos, relacionados à capacidade discursiva, será descrita a contribuição da SD para aprimorar o conhecimento dos alunos sobre o uso das sequências textuais próprias do gênero, ao passo que, na capacidade linguístico-discursivo, à qual estão vinculados os aspectos de linguagem, será apresentada a redução no uso das marcas de oralidade nos textos, sendo o uso dessas marcas algo inadequado ao gênero.

De acordo com o MDG, uma resenha crítica de filme tem como finalidade apresentar ao leitor uma avaliação crítica de algum filme ou série feita, em geral, por um crítico que certamente tenha assistido à produção. Na PI, os alunos assistiram a um filme, escolhido pelo professor, e tinham que produzir uma resenha que seria publicada em um *site* de crítica de filme. Nas produções iniciais, os alunos fizeram mais descrições de cenas do filme e não desenvolveram satisfatoriamente a argumentação em torno da apreciação elaborada, como mostra o exemplo a seguir, retirado da PI da aluna Jeovana.

• Trecho da PI da aluna Jeovana

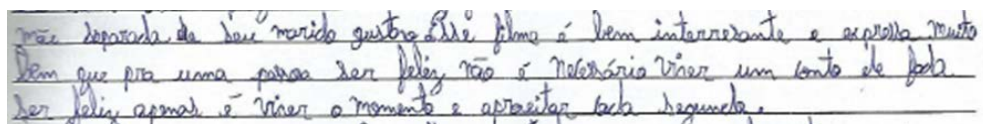


• Transcrição do trecho da PI da aluna Jeovana

[...] Esse filme é muito top, pois ele tem tudo que um filme precisa ter, super recumendo esse tipo de filme além de ser um filme incrível, ele é muito Interessante por conter cenas chamativas e que dê mais vontade de assistir esse tipo de filme, tornando então o filme totalmente maravilhoso [...].

Na PI, a aluna Jeovana escreve: “Esse filme é muito top, pois ele tem tudo o que um filme precisa ter, super recumendo [...]”. O trecho comprova a elaboração do comentário, mas não convence o leitor a assistir ao filme, já que a aluna não especifica quais elementos da obra comprovam que o filme é uma boa produção cinematográfica, o que mostra certo grau de insuficiência de argumentação no trecho. No entanto, ela consegue, na PF, além de apresentar a apreciação, desenvolver a argumentação em torno do comentário elaborado, o que caracteriza a finalidade do gênero, como mostra o trecho a seguir da PF.

• Trecho da PF da aluna Jeovana



• Transcrição do trecho da PF da aluna Jeovana

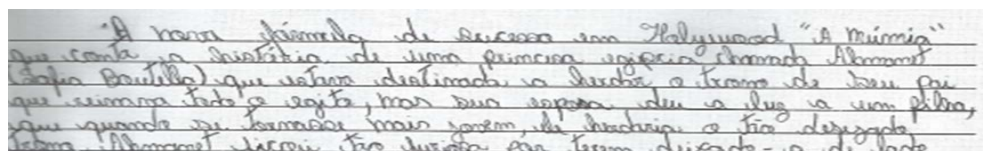
[...] Esse filme é bem interessante e expressa muito bem que pra uma pessoa ser feliz não é necessário viver um conto de fada. Ser feliz apenas é viver o momento e aproveitar cada segundo.

Antes de apresentar o segundo aspecto, retomamos o que descreve o MDG sobre o uso de sequências textuais no gênero resenha crítica de filme. O MDG descreve, a partir da observação de cinco resenhas retiradas de *sites* de crítica de filme, que, nesse gênero textual, há a predominância de sequências textuais expositivas e argumentativas, organizadas de forma intercalada na

construção da argumentação. As sequências expositivas são aquelas que usam de descrição de cenas, de personagens e de outras informações sobre o filme, enquanto as sequências argumentativas são as que exploram o uso de determinadas estratégias argumentativas, as quais estão descritas nos estudos de Fiorin (2016, 2018) e Koch (2011), e as intercalam com as sequências expositivas no desenvolvimento da argumentação sobre o filme.

As atividades da SD utilizadas para trabalhar esse aspecto tiveram a finalidade de auxiliar os estudantes a classificar exemplos de argumentos, de acordo com a função que exercem dentro da sequência textual. Nos trechos a seguir, comparando a PI com a PF, notamos que o aluno Matheus H., que não havia produzido sequências argumentativas na primeira produção, elabora esse tipo de sequência textual em sua PF.

• Trecho da PI do aluno Matheus H.

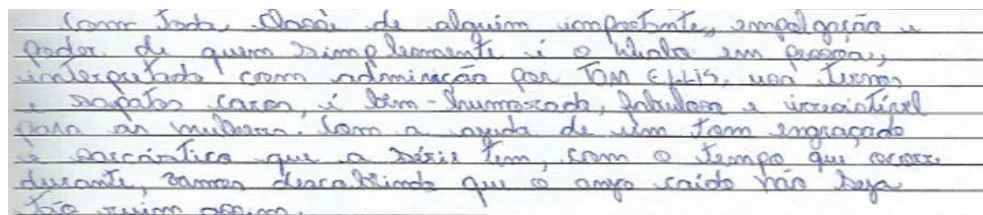


• Transcrição do trecho da PI do aluno Matheus H.

A nova fórmula de sucesso em Hollywood "A Múmia" que conta a história de uma princesa egípcia chamada Ahmanet (Sofia Boutella) que estava destinada a herdar o trono de seu pai que reinava todo o Egito, mas sua esposa deu a luz a um filho, que quando se tornasse mais jovem, ele herdaria o trono desejado [...].

Nesse trecho, o aluno apenas faz descrições de cenas do filme, o que caracteriza somente o uso de sequências expositivas.

• Trecho da PF do aluno Matheus H.



• **Transcrição do trecho da PF do aluno Matheus H.**

Com toda classe de alguém importante, empolgação e poder de quem simplesmente é o diabo em pessoa, interpretado com admiração por TOM ELLIS, usa ternos e sapatos caros, é bem-humorado, fabuloso e irresistível para as mulheres. *Com a ajuda de um tom engraçado e sarcástico que a série tem, com o tempo que ocorre durante, vamos descobrindo que o anjo caído não seja tão ruim assim.*

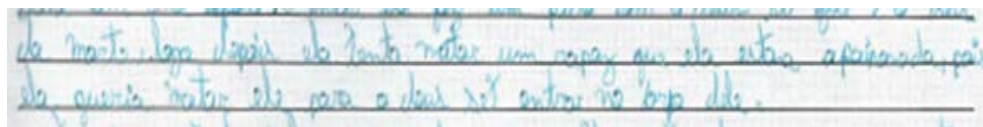
Já nesse trecho da PF, como mostra a parte em destaque, o aluno faz uso de uma sequência argumentativa (com base em uma relação de causa de consequência) intercalada com sequência expositiva, a qual vem em seguida.

Assim, em comparação com a PI, na PF, o aluno constrói uma apreciação positiva da série, o que não foi observado no primeiro texto, no qual ele apenas descreve cenas do filme *A múmia*, o que aproxima a PI mais do gênero sinopse. Na PF, o aluno descreve elementos do personagem e também, a partir de uma relação de causa e consequência e do uso da definição de características desse personagem, tenta convencer o leitor das razões pelas quais o protagonista da série *Lúcifer* é “o diabo em pessoa”. Isso comprova que o aluno conseguiu aplicar o que aprendeu na SD sobre o uso das sequências textuais.

No que tange ao terceiro aspecto, de acordo com o MDG, a resenha crítica de filme, por ser destinada a um público bem diversificado e por ser um texto de grande circulação e de fácil acesso, deve apresentar uma variedade linguística próxima do padrão formal, sem o uso de marcas ou construções que aproximem o texto da modalidade oral. Por essa razão, é fundamental que o aluno tenha conhecimento das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, como mostram os estudos de Marcuschi (2007) que tratam da relação entre fala e escrita.

Marcuschi (2007) descreve que a oralidade se configura como uma prática social que é formada de variados gêneros com base em uma realidade sonora, ao passo que a escrita é mais elaborada e possui uma formação mais específica e material, caracterizada por uma constituição gráfica. Por isso, a partir dessa distinção e em relação ao processo de redução no uso de marcas de oralidade presentes nos textos, observou-se um resultado relativo da aplicação da SD, uma vez que muitos alunos, em suas produções finais, escreveram palavras da forma como é usada por eles na oralidade, além de construções linguísticas mais utilizadas em situações de comunicação oral, como mostram os trechos a seguir, retirados da PI e PF da aluna Jeovana.

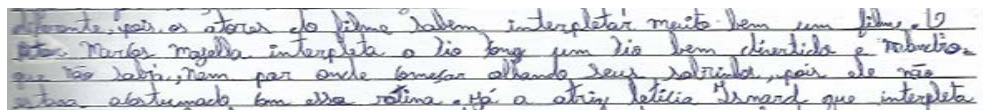
• Trecho da PI da aluna Jeovana



• Transcrição do trecho da PI da aluna Jeovana

[...] ela tenta matar um rapaz *que ela estava apaixonada*, pois ela queria *matar ele* para o deus set entrar no corpo dele.

• Trecho da PF da aluna Jeovana



• Transcrição do trecho da PF da aluna Jeovana

[...] pois os atores do filme sabem *interpretar* muito bem o filme. O Ator Marcos Majella *interpreta* o tio tony um tio bem divertido e Malandro que não sabia, nem por onde começar olhando seus sobrinhos [...].

Por fim, é possível afirmar que a SD foi muito eficaz para a compreensão da finalidade de uma resenha crítica de filme, do papel dos interlocutores na produção do gênero, além de outros aspectos relacionados ao contexto de produção, como reconhecer a esfera discursiva e estabelecer semelhanças e diferenças com outros gêneros da mesma esfera de atividade. O uso dessa metodologia não só contribuiu para o ensino das estratégias de textualização do discurso argumentativo, mas também para que os alunos pudessem aprender a reconhecer as vozes do discurso presentes nesse gênero de texto, assim como o plano global de uma resenha crítica de filme, o que foi adequadamente observado nas produções finais dos estudantes. E, apesar de a redução no uso de marcas de oralidade ter sido pouco significativa, outros elementos linguísticos trabalhados no módulo destinado ao ensino dos aspectos de linguagem foram percebidos na PF dos alunos. Eles utilizaram de modo coeso e coerente vários dos conectores textuais argumentativos ensinados, o que mostra a importância de um método de ensino que permita ao estudante entender as capacidades de linguagem de forma interligada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SD como estratégia de ensino pode ser uma ferramenta muito útil em sala de aula, não só para ensinar características do gênero para os estudantes, mas também para usar o gênero, na perspectiva de Vigotsky (1989), como um instrumento psicológico. Como foi o caso dos educandos que participaram da pesquisa, a SD proporcionou a esses alunos desenvolver determinadas habilidades que ou não foram aprendidas durante o processo de escolarização ou não foram concretizadas em etapas anteriores do ensino, sendo mais provável a segunda hipótese.

Além disso, sem a elaboração de um MDG, o desenvolvimento de uma SD não pode ser bem estruturado, já que é pela análise dos textos selecionados no MD que o professor irá elaborar, levando em consideração o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), as atividades que farão parte dos módulos da SD, para que os objetivos traçados sejam alcançados de modo eficaz.

O professor precisa despertar em seu aluno o desejo por aprender, mas, para isso, é necessário mostrar os caminhos que esse aluno irá percorrer, como o que foi feito neste trabalho, no qual, antes do início de cada módulo, o aluno teve acesso ao que seria estudado em cada uma das etapas do ensino. Isso contribui para que o estudante possa analisar em que nível de desenvolvimento se encontra e o que pode melhorar naquela etapa, além de ver sequência e continuidade no processo de aprendizagem.

Quando se comparou a PI com a PF de cada aluno, foi possível observar a dificuldade que muitos deles tinham nas três capacidades de linguagem relacionadas ao gênero. As produções finais mostraram que os alunos aprenderam a reconhecer: a finalidade do gênero, o contexto de produção e circulação, as melhores estratégias para que o texto seja coeso e convença o interlocutor, os recursos linguísticos que podem ou não ser usados no gênero, enfim, o que é necessário para auxiliar na construção da autonomia do aluno, permitindo que ele produza, de forma independente, textos em situações reais do seu cotidiano.



## The critical review of film in fundamental education II: theory and practice

### Abstract

This article presents the result of a master's research that aimed to apply a didactic sequence (DS) for the critical film review genre, with the methodological theoretical apparatus of sociodiscursive interactionism in order to assist students at a public school of Minas Gerais to eliminate oral marks present in their texts, and improve, based on the use of this genre, their knowledge about the use of different strategies of argumentative discourse. Based on a brief description of the theoretical framework used and the results achieved with the study, we intend to show how DS contributed to the development of these students and to the improvement of teaching and teaching practice.

### Keywords

Sociodiscursive interactionism. Critical film review. Gender didactic sequence.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.
- BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: CONSELHO Executivo de Normas Padrão (CENP). *Língua Portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.
- CARVALHO, G. de. O gênero “crítica” em dois veículos de mídia digital: uma análise sob a perspectiva sistêmico-funcional. *Revista Signos*, n. 1, p. 63-76, 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, n. 3, p. 27-52, 2003.



- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófono). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The Specialist*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149, 1996.
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MESSIAS, C. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 21-34, jan./jun. 2014.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-40.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- TOCAIA, L. M. *Leitura e produção textual na universidade: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.