

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**A CONDUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM RESENHAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
PRODUZIDAS EM TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA  
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI**

**TERESINA (PI)**

**2020**

**JERSONIAS MARINHO DE ARAÚJO**

**A CONDUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM RESENHAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
PRODUZIDAS EM TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA  
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

**TERESINA (PI)**

**2020**

**JERSONIAS MARINHO DE ARAÚJO**

**A CONDUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM RESENHAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
PRODUZIDAS EM TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA  
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

APROVADO EM: 13 de março de 2020.

---

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

---

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI/UEPB)

---

Prof. Dra. Shirley Marly Alves (UESPI)

**TERESINA (PI)**

**2020**

## RESUMO

A abordagem dos gêneros textuais no ensino da linguagem em sala de aula proporcionou uma articulação maior de conhecimentos, ampliando o repertório não só linguístico, mas cultural dos sujeitos. Com isso, o docente tem a incumbência de oferecer aos alunos um desenvolvimento linguístico e cultural voltado para as práticas sociais, em diversas situações comunicativas. Assim, a escola passa a ter a função de um ensino de língua baseado nas necessidades dos usuários e seus interlocutores de acordo com cada demanda de comunidade discursiva. Desse modo, este trabalho objetiva investigar como se dá a condução de informações em resenhas de obras literárias produzidas por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Teresina/PI. A fundamentação teórica sedimentou-se, no que tange ao estudo de gênero, na abordagem Sociorretórica, utilizada especialmente por autores como Miller (1984), Swales (1990), Carvalho (2005), Silveira (2005) e Bazerman (2005), bem como no quadro retórico proposto por Swales (1984), denominado modelo *Creating A Research Space* (CARS), para análise dos movimentos retóricos, desenvolvido por outros autores como Santos (1995), Hendges (1996), Biasi-Rodrigues (1998), Motta-Roth (2002) e Bezerra (2001). No tocante ao ensino da língua portuguesa em sala de aula, especialmente, às práticas de leitura e produção de texto, utilizou-se teóricos como Antunes (2003), Soares (2016), Petter (2008), Sim-Sim (2007). No campo metodológico, optou-se pela pesquisa quali-quantitativa, básica, exploratória/descritiva e de campo. O *corpus* de análise foi constituído por vinte e dois (22) textos, por meio dos quais, buscou-se descrever os movimentos retóricos. A pesquisa gerou resultados que proporcionaram subsídios teórico-metodológicos, que oferecem margem a reflexões e diálogos para a prática docente no tocante ao desenvolvimento linguístico dos discentes em formação, relativos às estratégias de condução de informações aliadas às convenções que garantem a eficácia comunicativa na interação por meio das resenhas de obras literárias. Por fim, foi apresentada proposta de intervenção como alternativa sugerida ao trabalho docente de aplicação sistematizada para desenvolvimento das competências de escrita vinculadas à perspectiva de gêneros Sociorretórica e teorias de leitura e escrita abordadas neste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resenha de obras literárias. Abordagem Sociorretórica. Modelo CARS. Propósitos Comunicativos.

## ABSTRACT

The approach of textual genres in the teaching of language in the classroom provided a greater articulation of knowledge, expanding the repertoire not only linguistic, but cultural of the subjects. With this, the teacher has the task of offering students a linguistic and cultural development focused on social practices, in various communicative situations. Thus, the school begins to have the function of a language teaching based on the needs of users and their interlocutors according to each demand of discursive community. Thus, this work aims to investigate how information is conducted in reviews of literary works produced by a student of the 9th grade of elementary school, from a municipal school of Teresina/PI and literary literacy. The theoretical foundation was based on the study of gender, in the Socioretorical approach, used especially by authors such as Miller (1984), Swales (1990), Carvalho (2005), Silveira (2005) and Bazerman (2005), as well as in the rhetorical framework proposed by Swales (1984), called Creating A Research Space (CARS) model, for the analysis of rhetorical movements, developed by other authors such as Santos (1995), Hendges (1996), Biasi-Rodrigues (1998), Motta-Roth (2002) and Bezerra (2001). Regarding the teaching of the Portuguese language in the classroom, especially the practices of reading and text production, theorists such as Antunes (2003), Soares (2016), Petter (2008), Sim-Sim (2007) were used. In the methodological field, we opted for qualitative-quantitative, basic, exploratory/descriptive and field research. The corpus of analysis will consist of twenty-two (22) texts, through which we will seek to describe rhetorical movements. The research generated results that provided theoretical and methodological support, which provide scope for reflections and dialogues for teaching practice regarding the linguistic development of students in training related to information conducting strategies allied to conventions that guarantee communicative effectiveness in interaction through reviews of literary works. Finally, an intervention proposal will be presented as an alternative suggested to the teaching work of systematized application for the development of writing skills linked to the perspective of socioretorical genres and reading and writing theories addressed in this work.

**KEYWORDS:** Review of literary works. Sociorretórica Approach. CARS Model. Communicative Purposes.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e pela esperança gerada em cada um de nós de uma vida plena satisfeita em seus ensinamentos por meio de Jesus Cristo.

Também, agradeço aos meus pais, Nonato e Fátima, por me ensinarem a viver em cumplicidade, humildade, sinceridade, união e a valorizar as coisas simples. Do mesmo modo, agradeço aos meus irmãos, Jonathas, Geziane e Helon, porque, com estes, aprendi a compartilhar o que temos.

Agradeço, ainda, a minha esposa, Luara, incentivadora, inspiradora e motivadora. Que o amor benigno seja constante em nosso cotidiano.

Também, acresço, aqui, demais familiares, amigos e alunos. Todos estes me fazem refletir sobre a importância de um mundo com atitudes cada vez mais altruístas. Em especial, destaco os amigos do mestrado PROFLETRAS, por cada momento de riso mesmo em meio a pressões.

Por fim, “para encerrar com chave de ouro”, agradeço a minha orientadora, professora Bárbara Melo, que foi minha norteadora, estrela guia, motivadora, na execução deste trabalho. Em todos os momentos, ela me fez acreditar que conseguiria. Desse modo, externo aqui minha profunda admiração.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.....	26
Quadro 2 – Modelo <i>CARS</i> para introduções de artigos de pesquisa .....	42
Quadro 3 – Organização retórica de resumos de dissertações de linguística .....	46
Quadro 4 – Descrição esquemática da organização em resenhas acadêmicas .....	48
Quadro 5 – Evidência de letramento literário em textos de resenhas de obras literárias.....	72
Quadro 6 – Unidades retóricas presentes em resenhas de alunos.....	75
Quadro 7 – A organização retórica em resenhas de obras literárias de alunos do 9º ano do ensino fundamental .....	77
Quadro 8 – Síntese analítica do exemplar de resenha de R6 .....	81
Quadro 9 – Síntese analítica do exemplar de resenha de R15.....	83
Quadro 10 – Protocolo de avaliação/correção de redação – resenha de obra literária.....	107

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo <i>CARS</i> para introduções de artigos de pesquisa.....	43
Figura 2 – Um padrão proposto para resumos de artigos de pesquisa.....	44
Figura 3 – Reelaboraões do modelo <i>CARS</i> para resumos de artigos de pesquisa.	45
Figura 4 – A organização retórica em resenhas de especialistas....	49
Figura 5 – A organização retórica em resenhas de alunos.....	50
Figura 6 - exemplar de resenha de R6.....	79
Figura 7 - exemplar de resenha de R15.....	82



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA</b> .....	16
1.1 O Ensino da Leitura na Escola .....	19
1.2 A Leitura Literária na Escola .....	21
1.3 O Ensino da Escrita na Escola .....	24
<b>2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA SOCIORRETÓRICA</b> .....	29
2.1 A Abordagem Sociorretórica.....	31
2.2 Noções de Comunidade Discursiva e Propósitos Comunicativos .....	36
<b>3 O MODELO CARS</b> .....	41
<b>4 O GÊNERO RESENHA</b> .....	52
4.1 Estudos sobre o Gênero Resenha: um olhar sobre os Movimentos Retóricos.....	54
4.2 A Sinalização Lexical na Organização Retórica de Resenhas .....	56
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	60
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	60
5.2 Campo e Sujeitos de Pesquisa .....	62
5.3 Delimitação do Corpus .....	63
5.4 Procedimentos de Coleta e Sistematização de Dados.....	63
5.5 Categorias de Análise .....	65
<b>6 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	69
6.1 Evidências de Letramento Literário.....	70
6.2 A Organização Retórica em Resenhas de Alunos do Ensino Fundamental	74
<b>7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	90
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICES</b> .....	116
<b>ANEXOS</b> .....	141

## INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas em análise de gêneros têm se preocupado, cada vez mais, com a relação entre o contexto de realização de um gênero textual e a descrição/explicação de suas funções retóricas e sociais. Os gêneros do âmbito acadêmico têm sido muito explorados quando se observa por este viés de análise, em específico, introduções de artigos, resumos de dissertações e resenhas acadêmicas. Esta perspectiva de análise tem sido relevante para muitos estudos que compreendem o texto e sua produção como força atuante na sociedade, para figurar como gênero textual.

A produção escrita de textos é um dos pontos-chaves no aprendizado da linguagem, dado que é por meio desta que o aprendiz revela sua apreensão dos conhecimentos ministrados em sala de aula, como também de suas experiências de mundo. Isso, porque converter várias informações adquiridas ao longo de sua vida pessoal e escolar em um espaço textual mostra a capacidade de ler, analisar, interpretar, selecionar, organizar e adequar-se a uma esfera enunciativa com determinado objetivo social.

Entretantes, há barreiras na efetividade da produção textual, uma vez que a prática, para o aprendiz, muitas vezes, não atende a suas demandas sociocomunicativas e, pelo lado docente, geralmente, observam-se análises especialmente para problemas ortográficos ou em desacordos gramaticais. Desse modo, aspectos globais, mecanismos macrolinguísticos e funções sociocomunicativas do texto são deixados de lado, e, conseqüentemente, o aluno não toma ciência do poder de atuação que tem por meio da linguagem escrita, e o docente não potencializa uma ferramenta tão importante de construção do conhecimento para eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, a análise e o estudo dos gêneros têm-se modificado, como também as suas regularidades são observadas para criar determinantes em forma e conteúdo. Este estudo tem-se ampliado para o contexto social, cultural e situacional. Portanto, o enfoque está no ensino da produção de texto que abre mão daquela apegada à retórica clássica, a qual verificava em três gêneros, 'deliberativo', 'demonstrativo' e 'judiciário', a habilidade de persuadir em três dimensões: a do orador, a do ouvinte e a do próprio discurso, mas estava concatenada ao discurso oral e à eloquência do orador, para desencadear um estudo de gênero que lhe

confere uma noção de ação social, analisando um conjunto mais significativo de recursos, buscando aprimorar a função maior da língua: a da interação.

Ao lado da análise linguística propriamente dita, vê-se a missão imperativa de discutir, também, o papel social em que o aluno se observa, por meio de tal produção textual, bem como o tempo e o local em que os textos são produzidos, visto que os alunos têm dificuldades em construir a representação da situação de produção do texto argumentativo (DOLZ, 2004).

Diante disso, o docente tem a incumbência de oferecer aos alunos um desenvolvimento linguístico e cultural voltado para as práticas sociais, em diversas situações comunicativas. Dessa forma, a escola passa a ter a função de um ensino de língua não apenas fechada em sua estrutura ou em recursos do sistema linguístico, mas expande-o e o adapta ao uso dos interlocutores às necessidades dos usuários e seus interlocutores de acordo com cada demanda de comunidade discursiva.

Com isso, fica evidente que é preciso direcionar o aluno a este paradigma de aprendizado linguístico textual em que, durante as práticas de produção textual, este se apropria não só de mecanismos linguísticos, mas também de uma forma de atuação social, por meio da língua.

Para tanto, observando a perspectiva retórica, reconhece-se que os gêneros são respostas retóricas tipificadas a situações tipificadas, dado que são usados, em situações recorrentes, para realizar ações recorrentes (MILLER apud MOTTA-ROTH, 2002). Tomando como base o modelo *Creating A Research Space* (CARS), para descrição sistemática de movimentos retóricos, objetiva-se discutir, nesta pesquisa, a construção social do gênero resenha de obras literárias, a partir de análises de exemplares do gênero produzidos em sala de aula por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Destarte, esta pesquisa focaliza a apropriação do gênero resenha de obras literárias por parte do aluno. Primeiramente, por meio de proposta de produção de texto, investigar os movimentos retóricos distribuídos nos textos produzidos em sala de aula, para descrevê-los, com o uso do quadro retórico baseado no modelo CARS de análise, proposto por Swales (1984), a fim de analisar variabilidades, ações tipificadas realizadas pelos alunos, e observar o contexto de produção e interação. Em seguida, propor uma atividade interventiva, a fim de propiciar uma alternativa

que preencha as lacunas observadas na análise e resultados gerados por este estudo.

Em relação ao marco teórico, ao qual a pesquisa está sedimentada, leva-se em conta alguns pilares importantes, os quais serão aventados neste item, a partir de duas instâncias: a primeira mais centrada nas práticas de ensino, tomando como base Antunes (2003), Soares (2016), Petter (2008), Sim-Sim (2007), para refletir sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita na escola, em específico Rildo Cosson (2012) com enfoque em textos literários, especialmente no que tange a práticas de letramento em leitura literária.

Em segunda instância, a discussão estará situada na concepção de gênero pela perspectiva da Sociorretórica, toma-se como base autores como Miller (1984), Swales (1990), Carvalho (2005), Silveira (2005) e Bazerman (2005), bem como por meio do modelo CARS, proposto por Swales (1984), aplicado e desenvolvido, também, por outros teóricos, como, Santos (1995), Hendges (1996), Biasi-Rodrigues (1998), Motta-Roth (2002), especialmente Bezerra (2001), em diversas pesquisas de natureza investigativa parecida com a deste trabalho

Desse modo, os pilares teóricos apresentarão o ensino da leitura na escola, enfatizando pontos negativos e positivos que recorrem nas práticas docentes, acrescentando as práticas de letramento literário; já um segundo pilar, por sua vez, visa a discutir o contexto e os condicionantes da prática de produção de texto na escola tais como, por um lado, os desafios docentes e, por outro lado, as dificuldades dos discentes, com foco no gênero resenha de obras literárias; o terceiro pilar orienta o ensino do gênero mais pautado na perspectiva de recorrência em situações de uso; por fim, o quarto pilar é um molde teórico para delinear os eventos comunicativos na construção do texto, descrevendo o modelo CARS.

Quanto à metodologia adotada, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, básica, exploratória/descritiva e de campo. O *corpus* de análise foi composto de 22 textos, os quais foram analisados a partir de atividade de proposta de produção de texto em livro didático adotado nas escolas da rede pública do município de Teresina, Piauí.

Primeiramente, aplicou-se atividade sistematizada para promover letramento literário, visando ao alcance de uma experiência particular de cada aluno com a obra. Em seguida, propôs-se a atividade de produção de texto solicitada pelo livro

didático. Depois de recolhidos os textos, fez-se a leitura e análise destes, para formulação do quadro retórico, com vistas a descrever os movimentos retóricos realizados pelos alunos.

No que tange à escolha do gênero resenha de obras literárias, ocorreu por ele ser apontado nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina como conteúdo específico para produção escrita no nono ano do Ensino Fundamental, por estar em consonância com o Plano Referencial de Teresina/2019 - ano de aplicação da atividade diagnóstica - como proposta para o ano letivo corrente, bem como, na nova Base Nacional Comum Curricular, que propõe, no Eixo de Produção de Textos, “indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas” (BRASIL, 2016, p. 74).

Também, se deve ao fato da aplicação da prática de um projeto de leitura literária na escola, na qual se propõe realizar tal investigação, o qual culmina, justamente, na produção de uma resenha, como também visa a influenciar a leitura de obras literárias na escola, notadamente, no nível fundamental de ensino, uma vez que o ensino de textos literários não tem tanta projeção, com base no que se observa nas diretrizes de educação nesta fase de ensino.

Ainda em relação à escolha do gênero, cita-se como um dos fatores que influenciou foi o fato de gênero germinar um pensamento crítico em relação à literatura lida e a vários aspectos sociais, morais, espirituais, políticos, educacionais e culturais tratados ao longo da obra lida. Neste ensejo, primeiramente, tem-se como principal relevância a realização de atividades escolares engajadas socialmente com as práticas sociais dos alunos; em segundo lugar, a necessidade da aplicação sistemática de práticas de produção de texto em sala de aula pelos docentes; em terceiro lugar, como suporte a esta investigação, vê-se a necessidade de uma sistematização das resenhas de obras literárias em nível fundamental, a fim de se produzir ponderações assertivas voltadas para reflexão da prática deste gênero e proposição de atividades interventivas em sala de aula.

Portanto, levando em conta o contexto de sala de aula e os fatores condicionantes de produção de texto, especialmente de determinados gêneros textuais, tais como a resenha, cuja estrutura exige manejo retórico bem diversificado, uma vez que há necessidades descritivas, apreciativas e, sobretudo, argumentativas, erguem-se questionamentos acerca de como se dá o processamento de apropriação da produção de textos, da apropriação do próprio

gênero textual e sua função em sua esfera de atuação e, especialmente, se há uma sistematização na condução de informações, e, em havendo, quais estratégias utilizadas na condução de informações na construção do texto por parte do aluno?

Tomando como base a problemática a que se propôs analisar, soerguem-se hipóteses, as quais se pretende, por meio de um diálogo bibliográfico com autores da área de conhecimento, descrever a condução das informações realizadas pelos alunos em resenhas de obras literárias, levando em conta seu contexto de realização e suas funções retóricas e sociais.

Por conseguinte, a pesquisa gera resultados que proporcionem subsídios teórico-metodológicos para este autor, que ofereçam margem a reflexões e diálogos para a prática docente no que tocante ao desenvolvimento metacognitivo aos discentes em formação relativos às estratégias de condução de informações.

Com isso, o percurso tomado por este estudo, haja vista que foi empreendido com base em investigação em atividades realizadas em sala de aula, iniciar-se-á com reflexões acerca dos gêneros textuais e sua aplicação em atividades de leitura e escrita na escola, a fim de que as demais teorias estejam ligadas às demandas de ensino-aprendizagem da língua no espaço escolar.

Este estudo procederá com reflexões a respeito do gênero textual resenha, maiormente, no tocante à influência dos fenômenos sociais neste gênero e observações de tipificações em sua estrutura. Em seguida, mister expor a abordagem de estudo do gênero escolhida para realização desta pesquisa, bem como o modelo de análise adotado, conforme a abordagem escolhida, denominado, modelo CARS, o qual será detalhado na sequência já anunciada.

Em relação às análises, este trabalho levou em conta as interfaces da atividade de letramento literário, a qual sistematizou a apreensão da leitura e elementos literários, por meio de prática centrada no processamento da leitura do texto e no sujeito, visando a valorizar a experiência; e a da investigação, análise e descrição das unidades retóricas e subunidades analisadas nos textos de modo que proporcione a formulação de quadro retórico analítico de resenhas de obras literárias em âmbito escolar, a fim de, com base nas lacunas, propôs-se atividade de intervenção relacionadas ao desenvolvimento do aluno.

Este trabalho principiará, na primeira seção, com apresentação de reflexões acerca das práticas de ensino de leitura, com destaque para a leitura literária, e

escrita de modo a respaldar nas abordagens de gêneros textuais, com vistas a buscar procedimentos que apresentem eficiência ao processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda seção, será apresentada a perspectiva de estudo do gênero pela abordagem Sociorretórica, um dos pilares teóricos-metodológicos de investigação e análise dos textos dos alunos. Será uma apresentação condensada das teorias de estudo de gênero para que se compreenda a visão da abordagem em questão juntamente com suas contribuições e conceitos.

A terceira seção apresentará o modelo de análise *Creating A Research Space* (CARS), desenvolvido por Swales, bem como versões ampliadas e reformuladas por outros autores, especialmente, Motta-Roth e Bezerra. O objetivo é apresentar algumas investigações já realizadas e seus respectivos resultados por meio do quadro analítico.

Na quarta seção, o gênero resenha de obras literárias será abordado, apontando estudos anteriores e tipicidades encontradas nestes. Apresentar-se-á, também, a sinalização lexical escolhida para análise e evidenciação dos dados gerados nos textos.

A metodologia, que abordará o caminhar procedimental desta pesquisa, estará na quinta seção, com enfoque nas categorias para análise dos dados. Em seguida, a sexta seção com análise propriamente dita dos dados obtidos. Por fim, as duas últimas seções trarão, respectivamente, a proposta de intervenção que apresente uma alternativa para as lacunas observadas durante a análise e as considerações finais realizadas neste estudo.

## 1 AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

O ensino da linguagem na escola tem, cada vez mais, deixado de residir apenas no ensino de mecanismos linguísticos ou de terminologias gramaticais. O estudo da língua, de modo específico, do texto associado a uma perspectiva teórica de gênero tem-se mostrado eficiente quando se trata de satisfazer às demandas sociais do usuário da língua.

De acordo com Geraldi (1995, p. 43) “a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Dessa maneira, entende-se que a linguagem é a ferramenta de atuação de um sujeito sobre o outro e vice-versa, em que os indivíduos revelam, por meio de suas atividades verbais, histórias, práticas coletivas, visões de mundo, saberes diversos e experiências pessoais diferentes. Assim, a língua nada mais é, segundo Antunes (2003), objeto de interação.

Desse modo, muito se tem avançado desde que se associou o ensino da língua aos gêneros textuais, uma vez que, para se aprender a língua efetivamente, é necessário criar situações sociais semelhantes às vivências no cotidiano. Os gêneros textuais são as ferramentas mais elementares para execução do ensino de língua de um modo engajado à prática social. Marcuschi (2003) afirma que os gêneros funcionam como mediadores da atividade discursiva, os quais Bakhtin (2000) denomina como gênero discursivo.

Esta denominação dada por Bakhtin decorre da própria concepção que o autor tem de gênero, já que este considera “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”; ademais, é “um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística” (BAKHTIN, 2000, p. 279), por isso o significado da palavra “discursivo” está carregado para uma acepção de esfera política dado o contexto em que esta perspectiva teórica surgiu, bem como, especialmente, por se considerar a função da linguagem como uma atividade humana (verbal) nas esferas de atuação social.

Para se compreender a linguagem, segundo Bakhtin (2000), é preciso compreender os gêneros discursivos, porquanto estes são responsáveis por organizarem nossa fala e nossa escrita tal como a gramática organiza as formas.



Deste mesmo modo, atribui aos usuários da língua uma capacidade sensitiva de perceber os gêneros e, em razão disto, torna-se possível a comunicação verbal.

Também, Bakhtin (2000, p. 265) aduz que “a utilização de uma língua se efetua sob a forma de enunciados concretos, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana”, bem como estes enunciados estão relacionados a uma esfera de tais atividades humanas, as quais são responsáveis por elaborarem seus tipos de enunciados “relativamente estáveis de discurso, os quais são denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 265).

Dessa forma, diante dos postulados de Bakhtin, o estudo da linguagem desconectado da teoria de gêneros abre mão não somente de experiências e práticas do usuário, mas também de uma característica inerente da língua: a comunicação, uma vez que cada falante ou escrevente não usa língua para construir apenas palavras, orações ou períodos, contudo, usa-se, sobretudo, para construir enunciados dotados de diversos sentidos e ligados a sua atuação social.

Outrossim, a escola passa a ter a função de um ensino de língua não apenas fechada em sua estrutura ou em recursos do sistema linguístico, mas expande-o e o adapta ao uso dos interlocutores às necessidades dos usuários e seus interlocutores de acordo com cada demanda de comunidade discursiva, levando o aprendiz a compreender que o gênero textual é uma entidade sociodiscursiva mediante às finalidades e aos contextos, desse modo, Marcuschi (2010, p. 19) afirma que

já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

De igual modo, Antunes (2009), em sua obra, “*Língua, texto e ensino*”, faz ponderações mais pedagógicas e didáticas, observa que a associação da teoria dos gêneros ao estudo da linguagem incorporou, de modo mais coerente, as práticas sociais, relevando as condições de uso da língua para sua apreensão.

Atinente a esta associação, Antunes (2009, p. 56) afirma que “a questão dos gêneros ainda reclama por definições mais precisas e mais consistentes”; como por exemplo, a própria sistematização do estudo dos gêneros na escola, ou seu uso

propriamente dito. Ademais, sabe-se, para aqueles, os quais estão na prática, que ainda há uma mecanização do estudo de um gênero, um tratamento normativo, em busca de se estabelecer um sistema uniforme.

No entanto, tal tratamento gera um estudo enviesado dos gêneros textuais, dado que, conforme Antunes (2009), os gêneros são vias para atingir fins comunicativos dentro de uma esfera de atuação, e é, para concorrer a este mesmo fim, que se imbrica o estudo da língua, não de forma contrária, como está ocorrendo, os gêneros estão figurando como parte do estudo normativo da língua dentro da escola.

Desse modo, segundo Antunes (2009), há, deveras, fundamentos e implicações pedagógicas para uso dos gêneros como referência em sala de aula, porque há uma tipicidade de gêneros textuais demandados pelo seu contexto de produção ou de uso, os quais podem ser assinalados na escola como objeto de estudo da língua por causa dessa “configuração contextual”.

Portanto, para a autora, linguista e professora, os gêneros textuais figuram como unidade de comunicação e atuação, visto que nenhum usuário de língua constrói em seu dia a dia apenas frases, períodos ou orações, mas, sim, textos, os quais têm suas características para cada situação de uso e são tipificados e nominalizados como exemplares de gênero textual, servindo eficientemente para o estudo da língua e desenvolvimento de suas competências de fala, de escuta, de leitura e de escrita de fatos verbais (ANTUNES, 2009).

Outrossim, ela elenca algumas implicações importantes, tais quais: o eixo do programa de aprendizagem do programa de língua contemplaria o ensino dos gêneros desde as primeiras séries do ensino fundamental; os textos assumiriam sua feição concreta quando identificados pelo seu nome, por exemplo, “leiamos um convite” (não: “leiamos um texto”); estudo composicional do texto recobrado no ensino; as regras gramaticais ganhariam mais sentido ao serem apresentadas de um ponto de vista mais funcional; a compreensão seria, sobremaneira, voltada para o propósito do texto; os alunos apreenderiam a importância dos fatores externos para construção de sentido de um texto; noções tradicionais e obsoletas para eficiência do ensino-aprendizagem decairiam quando trocada pelo *dizer e fazer*.

Nota-se a relevância de se conhecer os gêneros textuais cada vez mais, não exclusivamente como entidades soltas, mas adotados e analisados dentro de uma

perspectiva teórica para benefício do que se pretende alcançar ao estudá-los, seja para educação no que tange ao ensino da língua, seja na esfera acadêmica, como forma de refletir a ciência da linguagem no estudo do texto.

Com base nesse novo cenário de ensino da língua articulado com a abordagem dos gêneros textuais, abre-se espaço para diversas observações, análises e questionamentos, em que o âmago das demandas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto é fazer com que os sujeitos entendam a forma e os sentidos que os textos adquirem em sua produção para um propósito comunicativo.

Portanto, para o presente estudo, torna-se imprescindível trazer reflexões a respeito das práticas de leitura e produção textual em sala de aula articuladas ao uso dos gêneros textuais. Desse modo, dois itens guiarão essa reflexão: o primeiro voltado à prática da leitura, especialmente à leitura literária, e o segundo, à da escrita, em relação às produções feitas por alunos de resenhas de obras literárias.

### **1.1 O Ensino da Leitura na Escola**

Mister, inicialmente, principiar justificando a necessidade de discussão sobre o ensino da leitura na escola e suas práticas, visto que a pesquisa analisará o processo de produção textual de resenha de obra literária, o qual pressupõe, em primeira instância, uma leitura crítica afincada, e, muitas vezes, o texto tem sido pretexto para o trabalho de habilidades mecanizadas para compreensão do texto.

Compreende-se, que, embora sejam dois processos distintos, sabe-se que a leitura e escrita são práticas associadas em que uma é capaz de influenciar a outra, e vice-versa, em capacidade e desempenho, notadamente no que tange ao gênero em questão, uma vez que a experiência leitora gerará a informação escrita com função retórica e social.

Hodiernamente, o ensino da linguagem não deve ocorrer mais de modo fragmentado, mas a partir de uma perspectiva maior e mais geral. O objetivo do ensino da linguagem passou a ser o letramento, uma prática de ensino cujo objetivo é tornar o indivíduo não um mero decodificador dos elementos da leitura e da escrita, mas apto a utilizá-los de acordo com as demandas sociais. O aprendiz passava a não apenas depreender o uso da leitura e da escrita, o que o torna

alfabetizado, mas também a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o que o torna letrado (SOARES, 2016).

Desse modo, as práticas de ensino da leitura no contexto escolar destituem-se de apenas focar na aquisição de elementos linguísticos e habilidades para decodificação de textos. O ensino da língua passa a ser concatenado, cada vez mais, às demandas sociais, atribuindo sentido ao objeto de aprendizado para o aluno, a linguagem, ou como afirma Petter “sistema linguístico socializado” (2008, p. 15).

Contudo, observa-se, *grosso modo*, em primeira análise, percalços referentes às práticas docentes as quais Antunes (2003) elencou em seu livro, denominando-as de constatações menos positivas, como exemplo: centralização de habilidades mecânicas para decodificação da escrita; leitura desvinculada de diferentes usos sociais; atividades de leitura puramente escolares, com fins para a própria sala de aula; interpretação limitada a recuperar elementos literais; incapaz de suscitar ao aluno múltiplas funções sociais da leitura; pouco uso do tempo de aula para a própria prática de leitura.

Em segunda análise, com uma visão mais específica sobre o trabalho da leitura, Inês Sim-Sim (2007) observa que o ensino da leitura é muito mais que reconhecer uma sequência de palavras escritas, mas compreender o significado do texto escrito e que o ensino da leitura deve objetivar a compreensão textual. Ela afirma ainda em sua obra que “ensinar a ler é ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (SIM-SIM, 2007, p. 05).

Solé (1998) aventa sobre a necessidade da discussão dos métodos através dos quais se ensina a ler quando contextualizados, fundamentados teoricamente e não são, em seus pressupostos teóricos, opostos ou contraditórios. Embora o debate proponha um acordo construtivo, para a autora, é preciso a educação se ocupar, sobretudo, de aspectos ligados à compreensão e às estratégias que a facilitam.

Portanto, diante das autoras relacionadas aqui, Solé e Sim-Sim, e dos embargos existentes em sala de aula constatados por Antunes, consegue-se, neste trabalho, notar a importância de realizar atividades sistemáticas de leitura, haja vista que, além do objetivo sumário deste trabalho que é o de analisar a condução e organização das informações realizadas pelos alunos em resenhas de obras

literárias, busca-se, também, fazer uma reflexão sobre os procedimentos de ensino da linguagem, visto que a apropriação do gênero em estudo é um dos focos neste trabalho, para analisar as variabilidades, as ações tipificadas realizadas pelos alunos em seus textos, observando o contexto de produção e interação.

Dessa maneira, nota-se que, com relação às práticas de leitura, e, de acordo com o que foi assentado na primeira seção, uma das possibilidades é basear o ensino da língua portuguesa no paradigma das teorias de gêneros, considerando a tendência teórica e pragmática de ensino, levando em conta uma organização sistematizada e concatenada às reflexões teóricas realizadas neste trabalho.

Dessa forma, o próximo passo é trazer uma reflexão sobre a leitura literária na escola em busca, especialmente, de estratégias que possam ser aplicadas como facilitadoras da compreensão no ato da leitura de obra literária selecionada na escola, com vistas ao incentivo para a prática de leitura de obras literárias de forma proveitosa, do ponto de vista da literatura, bem como ao alcance crítico do objeto cultural em análise.

## **1.2 A Leitura Literária na Escola**

A princípio, aventa-se que, de igual modo como ocorre com a leitura de maneira geral, no ensino da leitura literária, escasseia-se o uso de estratégias facilitadoras para compreensão dos elementos que compõem o texto literário e, notadamente, do texto de maneira global, uma vez que este permeia o universo artístico, imagético, onírico inerente ao próprio texto em si e ao contexto.

Também, muito embora seja recorrente o uso de textos literários compondo o material de leitura presente em sala de aula, Aguiar (2011) afirma, no prefácio do livro “Leitura literária na escola”, que o problema é o uso do texto literário como pretexto para determinadas atividades de viés elementarmente pedagógicas, estando alheios às propriedades particulares da criação artística, que, por sua vez, é anulada. Desse modo, a leitura literária deixa de se realizar para o estudo da história, das ciências sociais, da religião, da higiene, da cultura, da culinária, entre outros, para um fim somente exemplar (AGUIAR apud SOUZA; FEBA et al, 2011).

Outrossim, Cosson (2011) argumenta que a literatura assume, nas práticas em sala de aula, uma posição servil, dado que contribui para apreensão de

habilidades de leitura e escrita por meio de exercícios aplicados. A literatura figura no espaço escolar, conforme ele, de dois modos: de leitura ilustrada, a qual tem função de deleite e fruição apenas; e de leitura aplicada, a qual busca promover conhecimento de algum aspecto do teor do texto.

Já em seu livro “Letramento literário: teoria e prática”, Cosson (2012) aduz, de modo mais circunscrito, limitações específicas em níveis do ensino básico. Dessa maneira, no tocante ao ensino fundamental, por exemplo, já que é o nível alvo deste trabalho, há uma busca por textos pela temática ou pela linguagem, além disso, a extensão não pode ser longa, por isso que a crônica é bem frequente nas práticas de leitura. Também, há entraves acerca do ensino da linguagem, porquanto a linguagem literária não é mais parâmetro para a língua padrão.

Resultante de uma investigação de um trabalho mais sistemático e pragmático para a realização da leitura no ambiente escolar, Cosson (2012) propõe sequências que sistematizam as atividades de literatura, a básica e a expandida, cuja natureza, especialmente, e finalidade são as mesmas “apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas na aula de Literatura” (COSSON, p. 48, 2012).

Conforme explica em sua obra, referida anteriormente neste item, Cosson (2012) avança que as duas sequências, básica e expandida, possuem caminhos procedimentais diferentes, mas adotam três perspectivas metodológicas: a da oficina, que busca o ensino prático; a da técnica do andaime, em que é dividido com o aprendiz a edificação de seu conhecimento; por último, a do *portfólio*, por meio da qual se compreende o crescimento alcançado pela visualização dos resultados iniciais e finais do trabalho.

No que tange à investigação feita neste trabalho, optou-se pela sequência básica, uma vez que, em razão de o ensino da literatura não ser contemplado em sua completude no eixo curricular proposto pelo órgão educacional municipal, notou-se que o bojo mais expandido que põe em análise aspectos estilísticos, poéticos não seria alcançado.

Destarte, mister detalhar, neste item, sobre a sequência básica de letramento literário na escola, a qual, segundo Cosson (2012), possui em seu arcabouço quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada passo é modular, permite variações adequadas às condições de cada contexto de ensino e

recorre para a mesma finalidade. Dessa maneira, detalhar-se-á aqui cada um desses.

Desse modo, o primeiro passo, a motivação, é observado como um ponto de entusiasmo ao leitor, podendo ter uma pauta temática, a mais usual, ou um procedimento de construção da obra, por meio do significado de palavras, ou parte da memória dos alunos em associação com um elemento a ser introduzido. Conforme Cosson (2012), é necessário conectar com o lúdico ou com uma forma entusiasta de modo que este passo crie expectativas para o leitor. Nesta pesquisa, optou-se pela motivação temática, associando a obra escolhida à temática da desigualdade social em relação à mulher e, conseqüentemente, à violência sofrida por esta atora da sociedade.

Em seguida, o segundo passo, denominado de introdução, objetiva apresentar o autor e a obra. Cosson (2012) afirma que, embora pareça uma atividade relativamente simples, alguns cuidados são imprescindíveis, tais como: informações pontuais sobre o autor; justificativa da escolha da obra pelo professor; apresentação física da obra (condução dos alunos à biblioteca da escola); leitura das apreciações críticas presentes na orelha do livro ou na contracapa; leitura do prefácio. Ademais, Cosson (2012) alerta que todos estes cuidados devem ser elaborados para serem executados em um intervalo de tempo proveitoso e não muito longo, visto que o objetivo maior da introdução é permitir que o aluno recepcione a obra de maneira positiva.

Após a introdução, o terceiro passo é o da leitura, e, conforme Cosson (2012), a primeira orientação é para extensão do texto, caso seja muito longo, deve-se planejar a leitura para fora da sala de aula também. Para isso, o professor deve negociar com os alunos um período de tempo para eles apresentarem os resultados das suas leituras, denominado de intervalos, por meio dos quais, elaborados sistematicamente em forma de atividades, o docente analisará o próprio processamento de letramento literário dos alunos, percebendo suas dificuldades e resolvendo problemas de ordem vocabular, composicional, entre outras iminentes à decifração (COSSON, 2012).

Por fim, o último e quarto passo da sequência básica, denominado interpretação, de acordo com Cosson (2012), consiste no processo de construção de sentido do texto, buscando o diálogo que envolve o autor, o leitor e a comunidade.

Este momento é dividido em dois: interior, mais individualizado e acompanha a decifração página a página e o exterior, o qual é da materialização. Outrossim, este momento é que toca o leitor e o leva a conversar sobre a obra com um amigo, e, na escola, é preciso compartilhar tal interpretação e ampliar os sentidos que foram construídos por cada indivíduo para um panorama coletivo, transformando-os em atores de uma consciência coletiva (COSSON, 2012).

Sobre isso, o autor (2012) também aduz que é preciso uma organização maior, mas sem imposições e sem resguardo da interpretação apenas pelo professor, bem como deve ser feito seu registro, o qual varia de acordo com fatores de faixa etária, ano escolar, tipo e gênero do texto. Nesta etapa, é que se oportuniza a proposta de produção de texto de resenha de obra literária, gênero que é objeto de estudo desta dissertação.

Diante do exposto, o próximo item trará incursões sobre o ensino da escrita, uma vez que ainda há convencionalismos nos processos de ensino de produção textual pautados na microestrutura do texto e no plano transfrástico, desse modo, nota-se, de igual modo, a execução de pautas rígidas centradas no plano gráfico e estético durante o ensino da linguagem em relação à escrita de textos.

### **1.3 O Ensino da Escrita na Escola**

É preciso principiar explicando que este item traz reflexões sobre o ensino da escrita na escola de um ponto de vista mais pedagógico, visto que a abordagem da escrita de resenhas de obras literárias ocorrerá concatenada à teoria de gêneros, na qual se fundamenta esta dissertação, a saber: Sociorretórica.

Dessa maneira, como já se observou, a sistematização do ensino da escrita, não apenas apreensão da ortografia, mas a dimensão de produção textual com vistas à apropriação de gênero e sua demanda sócio-comunicativa é espaço para debate e reflexão. Dessa forma, urge para o ensino contextualizado no emprego dos gêneros textuais a correlação de sentidos, comunidade discursiva, situação de uso e signos verbais, cabendo ao professor apresentar alternativas aos discentes para a aquisição de novos conhecimentos linguísticos-textuais.

Desse modo, acredita-se que o ensino da escrita de textos, por meio de gêneros, no contexto escolar, decorre não somente da aquisição de mecanismos



estáticos do sistema linguístico, mas, sobretudo, de processos metacognitivos propícios a propósitos demandantes de cada situação comunicativa, legando ao docente uma missão ainda maior, a qual, contudo, resultará em uma contribuição significativa para o aprendiz, que terá se apropriado não somente de estratégias de produção de texto, mas também de uma forma de ação na sociedade.

Portanto, o docente é incumbido, no contexto de sala de aula, a associar o ensino da escrita às demandas de cada gênero textual, articulado ao ensino da língua, a fim de efetivar a assimilação por parte do aprendiz do propósito discursivo que este tem na execução de uma produção textual como forma de atuação nas mais diversas esferas comunicativas de modo que estará apto a entender que a “língua integra a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Antunes, em sua obra já citada anteriormente, apresenta pontos significativos sobre as atividades realizadas em sala de aula no que tange à escrita. A autora (2003) constatou uma escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, centrada em habilidades motoras com práticas mecânica e periférica; vazia de sentido e intenções, sem respostas a qualquer tipo particular de contexto social, sem autoria e sem recepção; limitada a processos não relevantes, improvisada, sem planejamento e sem revisão, importando, majoritariamente, o fazer e o realizar. Nota-se, logo, que apesar das muitas reflexões já realizadas em matéria de ensino da língua, há muito ainda a se sedimentar nas práticas de ensino.

Diante dessa configuração, ainda permanente no ensino de linguagem, é necessário buscar métodos de ensino mais sistemáticos e pautados em práticas sociais, que se aproximem mais, como já se citou aqui, do objetivo de letramento do aprendiz, inserindo-o em realizações da escrita mais associadas a contextos sociais e reais e permitindo-o concluir que a língua é um objeto de (inter)ação na sociedade.

Dessa maneira, Antunes (2003) afirma que a escrita é uma manifestação de intenções a serem compartilhadas, e, portanto, uma forma de o docente adequar-se a esta visão interacionista de ensino da escrita em suas atividades, seria colocar um destinatário, uma referência para qual o aluno escreverá, de forma sistemática.

Tal forma sistemática, segundo Antunes (2003), requer do processamento da escrita três etapas, cuja primeira consiste em planejamento; delimitação do tema;

eleição dos objetos; escolha do gênero; delimitação dos critérios de ordenação das ideias; e, por fim, previsão da escolha de seus leitores e a forma linguística que seu texto deve assumir (variedade formal ou informal).

Na segunda etapa, o aprendiz dedicar-se-á à escrita propriamente dita, registrando tudo o que fora planejado, como também tomará as decisões de ordem lexical e de ordem sintático-semântica, sempre atento e em estado de reflexão, a fim de alcançar sentido, coerência e relevância, no que foi escrito e de acordo com o seu planejamento (ANTUNES, 2003).

Já na terceira etapa, ocorrerá a revisão do que fora escrito, ou como é definido por Antunes, a reescrita, que é um momento de análise do que foi escrito, confirmação dos objetivos, aos quais se foi proposto cumprir, e avaliação da continuidade temática, não deixando de lado, obviamente, uma avaliação gramatical e ortográfica conforme a norma da língua escolhida ou demandada pelo gênero textual que se pretende produzir (ANTUNES, 2003).

A autora, para facilitar a compreensão das etapas já descritas, propõe um quadro, o qual será reproduzido a seguir, de forma adaptada ao que se pretende, já que se acredita em métodos esquemáticos, como propostas facilitadoras e organizacionais para promoção do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, veja-se conforme se segue.

Quadro 1 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.

<b>1. PLANEJAR</b>	<b>2. ESCREVER</b>	<b>3. REESCREVER</b>
<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>
<b>ampliar</b> seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	<b>rever</b> o que foi escrito;
<b>delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	<b>confirmar</b> se os objetivos foram cumpridos;
eleger o <b>objetivo</b> , a finalidade com o que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a <b>continuidade temática</b> ;
escolher os critérios de <b>ordenação das ideias, das informações</b> ;		observar a <b>concatenação</b> entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;

prever as condições dos possíveis <b>leitores</b> ;		avaliar a <b>clareza</b> do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a <b>situação</b> em que o texto vai circular;		
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a <b>pontuação</b> , a <b>ortografia</b> e a <b>divisão</b> do texto <b>em parágrafos</b> .
estar seguro quanto ao que se pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.		

Fonte: ANTUNES, 2003, p. 57-58 (*adaptado*).

Como afirma a autora do quadro, é necessário à etapa da escrita duas etapas, uma anterior e, outra, posterior. Ademais, como a escrita é uma interação cujo interlocutor participa de forma adiada, permite-se ao emissor uma elaboração mais cautelosa, visto que é preciso discutir com o aprendiz que esta diferencia-se, na maioria das vezes, da fala justamente como um complemento, em que há a capacidade de interagir, comunicar-se, mas de forma mais monitorada, sistemática, elaborada e planejada.

Também, aduz-se a esta discussão o pensamento de Passarelli (2012, p. 141), segundo o qual “o professor é o grande agente para desencadear mudanças”, visto que este é corresponsável pela formação crítica do aluno, e o momento escolar que mais permite a exposição crítica é o da produção de texto escrito. Desse modo, o docente deve conferir a devida atenção ao conjunto de relações peculiares e constitutivo das condições de produção de texto, considerando desde os recursos expressivos até os da situação de uso de seu próprio discurso na produção textual.

Portanto, observa-se que as atividades de produção textual requerem do aluno habilidade de organização e planejamento, uma vez que, a escrita corresponde a um ato de alcance e repercussão social bem maior que a oralidade, que, na maioria dos contextos é efêmera, não documentada. Já a escrita, dependendo de diversos fatores, tais como gênero, suporte, intenção e contexto,

perdura, ecoa e até se perpetua socialmente, modificando os sujeitos e transformando seu espaço social.

Desse modo, é preciso esclarecer que, nestas seções teóricas, buscou-se trazer alternativas para o ensino que contribuam para a prática docente de forma eficiente. Outrossim, é imperioso associar o ensino da escrita à abordagem de gênero a que se pretende usar para investigação neste trabalho, a saber: a perspectiva Sociorretórica, que será feita na seção seguinte, cuja abordagem trará reflexões acerca das principais contribuições desta abordagem para análise dos gêneros textuais.

## 2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA SOCIORRETÓRICA

As diversas concepções de abordagem dos gêneros respondem questionamentos acerca da natureza destes, tais como: qual a sua configuração? Ocorre pela sua frequência ou estabilidade? Pelo conhecimento ou reconhecimento de traços distintivos? Tais questões têm um propósito comum: compreendê-los e aperfeiçoar o seu estudo conforme investigação a que se propõe realizar. Por muito tempo, estes questionamentos foram desafios da arte retórica, até que, séculos depois, Bakhtin (2000), em sua obra 'Estética da criação verbal', amplia a abordagem anterior.

Logo, compreende-se que é preciso uma análise diferenciada das abordagens de gêneros, a fim de dimensionar, neste trabalho, noções teórico-metodológicas para uso dos gêneros textuais associados ao ensino da língua. Então, torna-se necessário realizar um esboço sucinto sobre cada uma das principais abordagens.

Desse modo, principia-se pela perspectiva bakhtiniana, em seguida, passa-se a da escola de Genebra, até a da Sociorretórica. A teoria dos Gêneros do Discurso, proposta por Bakhtin, leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação. Para o autor, somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem a enunciação. Embora não havendo interlocutor real, este pode ser substituído por um representante do mesmo grupo social ao qual pertence o locutor. Assim, os usuários da língua falam sempre por meio de gêneros numa dada esfera de atividade humana, e é o contexto que determina as características do gênero a ser utilizado (BAKHTIN, 2000).

Assim, todas as esferas comunicativas de atividade humana requerem a utilização da língua, e os gêneros textuais são produtos enxutos e variados dessa amálgama entre esfera de atividade e comunicação ou utilização da língua por meio do enunciado, refletindo finalidades e condições específicas de uso, dependentes dessas esferas.

Isto é observado, porque ele (2000) considera que todas as esferas comunicativas de atividade humana requerem a utilização da língua, e os gêneros textuais são produtos resultantes dessa amálgama entre esfera de atividade e

comunicação ou utilização da língua por meio do enunciado, refletindo finalidades e condições específicas de uso, dependentes dessas esferas.

O autor (2001) considera importante destacar a existência de gêneros primários (simples) e de gêneros secundários (complexos). Os primários estão mais ligados ao cotidiano familiar, são discursos mais imediatos, sem formalizações, como um bilhete, um recado, entre outros. Já os secundários pertencem a esferas que demandam mais formalização, e os gêneros textuais, por sua vez, são mais estabilizados e, não raramente, absorvem ou reelaboram os primários.

Com base em Bakhtin (2000), os gêneros estão diretamente ligados a sua função social, fato que o autor conclui que os gêneros não são rígidos em sua construção, mas possuem um padrão, embora as eventualidades se alterem, os fatores condicionantes ainda demandam os mesmos tipos de discurso, com modelos tipificados. Ademais, Bakhtin (2000) apresenta três aspectos caracterizadores dos gêneros: conteúdo, estilo e constituição composicional. Desse modo, a abordagem aventada por Bakhtin (r)evolucionou o estudo do gênero, atendendo a diversas demandas teóricas para o estudo do texto.

No que tange à sua contribuição ao ensino, nota-se a ligação intrínseca do aprendizado da língua em consonância com o contexto, já que os gêneros são demandas de atuação social. Logo, o indivíduo aprendiz reterá a língua como forma de realizar seus objetivos na sociedade, sejam eles mais formais ou menos formais. Estes princípios teóricos desta perspectiva sociodiscursiva permite uma concatenação com o pensamento de Antunes (2003) em relação ao que ela demarca de “configuração contextual”, em que os textos são produzidos e postos em circulação.

Passa-se, então, para a perspectiva defendida, especialmente, por Bronckart, Dolz e Schneuwly, denominada de sociointeracionismo, o qual utiliza a heurística em seu cerne para sua proposta metodológica, uma vez que busca a ação individual do ser para apreensão de determinado objeto.

Dessa maneira, para assentar a perspectiva de ensino à sua abordagem de gêneros, Bronckart (1999) propõe um trabalho em três níveis: o plano dos pré-construídos, apresenta um modelo teórico das condições de funcionamento e da estrutura interna dos gêneros de textos disponíveis no ambiente de linguagem (2006), e o texto se constitui no correspondente empírico ou linguístico de um agir

linguageiro, articulado ao agir não verbal ou geral. O segundo nível, no plano do desenvolvimento, trata das condições de emprego dos diferentes gêneros de textos, além do domínio das regras de estruturação interna. O terceiro, no plano dos processos de transmissão, trata da proposta de confecção e experimentação, das chamadas de “sequências didáticas” modelo imersivo de apropriação de um gênero textual (BRONCKART, 1999).

Portanto, essa teoria é coerente ao ensino da língua, visto que propicia o estudo da interação verbal efetivada pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele; pela capacidade de representação lógica desse mundo, derivada das “práticas de linguagem” concomitantemente de ação e de discurso, isto é, a ação mais o sujeito agente; pelo interacionismo sociodiscursivo, voltado para o estudo das práticas de linguagem. Desse modo, por último, tem-se a abordagem sociorretórica, que é sustentada pelas perspectivas de Bazerman, de Swales e de Miller, a qual será discorrida no subitem seguinte.

## **2.1 A Abordagem Sociorretórica**

O estudo dos gêneros que utiliza seu conceito com finalidades pedagógicas baseia-se na definição de gênero de Swales (1990), que propõe um conceito mesclado, o qual decorre do entrelaçamento de ideias desenvolvidas em vários campos de estudo, como exemplo: estudos literários, linguística e retórica. Para o autor, os gêneros compreendem os eventos comunicativos, que estão relacionados ao discurso e seus participantes, ao papel desse discurso e sua situação de produção, como também os propósitos comunicativos compartilhados.

Swales (1990) faz, também, uma importante distinção entre gênero e texto, visto que este necessita, para sua análise, da aplicação de mecanismos linguísticos, estilísticos, informativos e retóricos; já, no que tange à análise do gênero, é forçoso que se analise o nível discursivo, atentando para sua finalidade, contexto, estatuto dos parceiros (para quem se diz), lugar e, por fim, para sua organização textual.

Dessa maneira, John Swales propõe um modelo de análise de gêneros, denominado de modelo CARS (*Creating A Research Space*), realizado em seu trabalho seminal (1981;1990), que, em sua primeira etapa, teve apresentação de um *corpus* constituído por 48 introduções de artigos de pesquisa, estruturados

esquemáticamente, e, em seguida, foram analisadas diversas introduções de áreas distintas com a contribuição de outros pesquisadores, apresentando os movimentos retóricos, os quais são blocos discursivos encontrados em um texto, cada um contendo seu propósito comunicativo.

Entretantes, adotando uma aplicabilidade diferenciada e conceitos mais relacionados aos atos de fala, estão Miller e Bazerman (2005, p. 31), para os quais os gêneros são “os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam”. Assim, o objetivo sumário do ensino de gênero a partir da perspectiva Sociorretórica é fazer com que o sujeito/aprendiz compreenda que a ação discursiva influi no modo como eles vão construir e organizar seu discurso.

Ademais, Bazerman (2005) aponta que os gêneros emergem por meio de processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras, de maneira suficiente, a fim de coordenarem suas atividades práticas e compartilharem significados, objetivando a seus propósitos sociais.

No entanto, com a evolução da comunicação, sobretudo, depois da evolução tecnológica da informação, as demandas sociais têm cada vez se modificando, novas esferas sociais têm surgido ou se alterado, bem como novos gêneros surgiram ou estão apenas transmutando suas características, e as escolhas dos gêneros têm sido determinadas cada vez mais pelos propósitos do interlocutor e para atender as suas necessidades imediatas.

Com isso, muitos conceitos foram reformulados, renovados, dentre eles, o conceito de retórica, que observa, além dos elementos retóricos floreios estilísticos nos gêneros, a ação comunicativa provocada na audiência. Surge e/ou ressurgem, dessa maneira, a necessidade de se ressaltar, sobretudo, os propósitos comunicativos constituintes do texto que se configura em determinado gênero, visto que sua utilização dependerá das instâncias sociais de uso e dos efeitos pretendidos pelo locutor em sua audiência, como também das convenções reguladoras do ato comunicativo dado.

Desse modo, o prisma que enfoca apenas os aspectos formais da construção de um texto, embora tenham relevância pertinente para entender o ser humano atuando na esfera discursiva, necessitam de uma análise que leve em conta as situações em que são utilizados determinados gêneros. Devitt (2004)



atenta para olhar da situação retórica como imprescindível para compreensão do estudo da ação praticada por meio do uso dos gêneros.

Diante disso, segundo Bezerra (2001), os estudos de gênero contemplam os gêneros textuais a partir do estudo de suas regularidades, observando, além de suas forma e conteúdo, como também, por meio destas, é possível reconhecer um contexto mais amplo, social, e cultural em que a linguagem é utilizada de modo que se aproxime cada vez mais do seu uso, para seu principal objetivo: o da interação.

Como representante dessa concepção de gênero, tem-se Carolyn Miller (1984), a qual, seu artigo “*Genre as Social Action*” baseia-se no estudo das convenções de prática retórica, levando em conta a situação e o motivo, visto que a “ação humana, seja simbólica ou de outra forma, só pode ser apenas contra um contexto de situação e através de atribuições de motivos” (MILLER, 1984, p. 23).

Ao discutir, também, sobre esta nova visão, Carvalho (2005) observa o gênero como artefato sociocultural, visto que ele é reconhecido a partir do momento em que há uma recorrência de situações, nas quais um gênero ocorre e para quais fins ele serve. Destarte, vê-se, claramente, o conceito de ação retórica em determinada ação social, em que gênero textual e práticas sociais não são apenas conceitos, mas, sobretudo, um é como se dá ocorrência de outro – o gênero é uma prática social.

Outrossim, para corroborar com a premissa do parágrafo anterior, Bazerman (2005) aponta que os gêneros emergem por meio de processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras, de maneira suficiente, a fim de coordenarem suas atividades práticas e compartilharem significados. Desse modo, consoante Antunes (2003) arguiu a linguagem, senão para propósito interativo, tal arguição subjaz o uso dos gêneros textuais, bem como para propósitos comunicativos.

Agregando mais componente prático à concepção Sociorretórica de gênero, Swales, propositor do modelo CARS, que será detalhado no próximo pilar teórico, defende que o gênero deve ser entendido a partir do seu contexto e sua compreensão não pode prescindir somente de análises formais ou composicionais, tampouco de elementos linguístico-gramaticais. Para este autor, os gêneros têm valor sociocultural quando atendem às necessidades sociais de diversos grupos sociais situados.

Swales (1990) constrói seu argumento adicionando que o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos, situados em determinada comunidade discursiva, nas quais membros especialistas reconhecem tais propósitos comunicativos, constituindo, portanto, o conjunto de razões para o gênero.

Portanto, observa-se que o gênero é uma ação social dentro de um contexto, ou situação comunicativa, cujo resultado está em função de sua análise textual e contextual. Bem como, levando em conta Swales (1990), os gêneros podem ser entendidos como eventos comunicativos que se moldam a partir dos propósitos comunicativos dos sujeitos e contextos sociais.

Deste modo, pelo prisma da sociorretórica, a recorrência de utilizações de determinado tipo de discurso, assentadas em situações retóricas recorrentes, gera moldes tipificados de utilização linguística em sociedade. É preciso compreender a relevância dos propósitos comunicativos para construção de uma resenha de obra literária tanto quanto dos elementos composicionais deste gênero.

Como também, é importante compreender que as demandas sociais de um gênero, exigidas em uma situação sociodiscursiva, podem até, possivelmente, se assemelharem, mas isso não implica em uma repetição, porque os fatos sociais não são repetíveis, contudo, as situações de uso que recorrerão ao uso de um gênero ligado à esfera de uso (MILLER apud SANTOS, 2013). Então, haverá recorrentemente demandas para a ocorrência do gênero resenha de obras literárias, no entanto, as ações discursivas serão diferentes em cada uma destas.

No que tange às implicações em relação ao ensino, Miller (2009) aventa que aprender os gêneros não implica depreender um conjunto de formas ou modo de realizar nossos propósitos. A autora defende que o que se aprende são os fins que podemos alcançar tais formas e métodos, como por exemplo, elogiar, pedir desculpas, recomendar alguém ou alguma coisa, assumir um papel, explicar algo, entre outros. Logo, conforme a autora, a utilidade de se aprender gênero é, maiormente, compreender como participar das ações de uma comunidade.

Dessa maneira, na operação das informações da resenha, caberá à discussão do uso de situações retóricas recorrentes que demandarão do aluno posicionamento descritivo, crítico e apreciativo a partir do momento em que ele compreende a situação de uso. Dessa maneira, ao elaborar um texto, este já será

orientado, por meio da situação retórica, a posicionar as informações de modo que corroborem para formação da sua opinião crítica ou apreciativa, com o fito de alcançar o leitor, destinatário do texto, ao convencimento por meio de seus argumentos (MILLER apud SOUSA, 2013).

Portanto, a concepção de gênero textual, na perspectiva da Sociorretórica, concatena-se com a prática de ensino de produção de texto, já que coloca o discente mais próximo da prática discursiva, da ação social baseada em ações recorrentes de determinadas culturas, uma vez que, por meio da prática discursiva, os indivíduos aprendem a ser capazes de agir retoricamente com o uso de tipos de discursos socialmente adequados aos vários contextos e circunstâncias da vida, deixando cada vez mais a visão do gênero associado somente ao texto ou somente ao discurso.

A partir de uma visão mais atualizada, Benedito Bezerra (2017), em sua obra “Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais”, afirma que “o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos” (p. 13).

Para tanto, o autor (2017) destaca a necessidade de não se perpetuar essa visão dicotômica, para, então, atentar-se a uma compreensão mais precisa do que seja pesquisar ou ensinar o gênero, uma vez que se tem adotado tal viés dicotômico produzido e reproduzido de forma paradoxal em diversas compreensões terminológicas, especialmente em materiais didáticos, livros, artigos etc., utilizados desde a educação básica até à educação superior.

Assim, uma visão relacionada do gênero a outros gêneros seja conflitante ou em gêneros que pertençam a determinado agrupamento proporciona determinado grau de visualidade entre uns e outros, indicando particularidades guardadas a cada um dos gêneros em seu lugar.

Em continuidade, é preciso apor um item sobre propósito comunicativo e comunidade discursiva, os quais são importantes conceitos para análise a que se propõe o presente trabalho, antes mesmo de passar ao próximo pilar teórico, atinente ao modelo CARS de análise, haja vista que tais concepções são pertinentes ao estudo de gênero por meio da abordagem Sociorretórica dos gêneros.

## 2.2 Noções de Comunidade Discursiva e Propósitos Comunicativos

Segundo Swales (1990), o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, os quais estão situados em determinada comunidade discursiva, a qual só é possível ser reconhecida quando os seus membros atingem um conjunto de práticas e procedimentos estabelecidos e utilizados por eles.

Desse modo, conforme Swales (1990, p. 09), comunidades discursivas “são redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar em torno de um conjunto de objetivos comuns”. De outra maneira, a comunidade discursiva consiste em um grupo de indivíduos que partilham dos mesmos objetivos, expressos formalmente ou não, já que possuem entre seus membros certa familiaridade com gêneros particulares que são utilizados em razão desses objetivos comuns. Ademais, observam-se mecanismos de intercomunicação, também, partilhados, e um léxico específico em comum que restringe e adequa os textos compartilhados entre os membros da mesma comunidade, como exemplo, nos ambientes acadêmicos de determinadas áreas de conhecimento.

Também, faz-se necessário esclarecer que tais grupos não possuem em comum um rol de características específicas, como emprego, classe social, socioeconômica, faixa etária, entre outros requisitos, mas, sobretudo, o compartilhamento entre os membros dos objetivos na comunidade.

Swales (1990, p. 24), dessa forma, atribui, pelo menos, seis características que oferecem suporte para se reconhecer uma comunidade discursiva e tornam a noção do conceito no parágrafo anterior mais clara:

“objetivos públicos comuns; mecanismos de intercomunicação entre seus membros; uso de mecanismos participativos para prover informações e *feedback*; uso e posse de um ou mais gêneros próprios para o alcance comunicativo de seus objetivos; léxico específico; admissão de membros com grau apropriado de conhecimento relevante e proficiência discursiva”.

De uma forma mais específica, Swales (1990) versa sobre a noção de comunidade discursiva acadêmica, a qual está afastada das comunidades de fala corrente na Sociolinguística, por três razões: meio; grupo; modo. A primeira razão está relacionada à escrita que rompe as barreiras do tempo e espaço, em detrimento da fala que é efêmera. A segunda razão é que o grupo sociorretórico, diferentemente de um grupo sociolinguístico, tem por necessidade razões

funcionais, enquanto, nestes, há razão de socialização. A terceira razão, mais complexa, fora definida aqui neste trabalho por modo, visto que os indivíduos dentro do grupo tendem a se separar em grupos de interesse mais específicos.

Desse modo, o próprio Swales (1998) afirmou que a comunidade discursiva consiste em um espaço de circulação responsável pela (re)produção de um grande número de gêneros, que têm como função social a validação das práticas interacionais. Depois, Swales (2001) desenvolve o conceito de comunidade prática, que é composto por membros que partilham do mesmo tópico ou interesse.

De igual modo, considera-se o que diz Leffa (1999), em relação aos objetivos das comunidades discursivas, a qual afirma que um objeto de estudo pode ser o mesmo em diferentes comunidades discursivas, ou um mesmo tema ser abordado de pontos de vista diferentes, em que cada um consistirá em uma comunidade discursiva diferente.

Importante, também, trazer o que propõe Aranha (1996) acerca da comunidade discursiva e os gêneros textuais, cuja afirmação assenta que há um processo de “auto alimentação” entre a comunidade e o gênero. Desse modo, a comunidade desenvolve os gêneros, e estes, por sua vez, configuram grupos sociais por compartilharem propósitos comunicativos efetivados; os gêneros são sócio e historicamente construídos, não objetos prontos, rígidos e fixos, mas, sobretudo, inseridos e codificados em processos sociais comunicativos. Isso apresenta mais uma razão para aplicação e trabalho cada vez mais prática do gênero textual no ensino.

Outro autor que contribuiu para esse estudo é Canagarajah (2005), o qual afirma que todos nós somos membros, simultaneamente, de várias comunidades discursivas, as quais não possuem exclusividade, no entanto, uma se sobrepõe em relação a outra. Também, o mesmo autor afirma que as comunidades discursivas em contextos acadêmicos facilitam a questão do pertencimento, porque são mais simples de delimitar. Por último, ele pressupõe que seja impossível interligar ou mesclar as comunidades, embora seja essencial negociar as diferenças comunicativas e a visão de mundo das diferentes comunidades.

Compreendida a concepção de comunidade discursiva, torna-se inteligível o conceito de propósito comunicativo que, segundo Bezerra (2006, p.83),

não será algo simplesmente imanente no texto como tal, visto que se trata sempre de um processo de construção social desse propósito ou propósitos, nem será uma realidade meramente psicológica, definível como 'intenção do autor', pois seria imperativo questionar essa onipotência do autor sobre o texto e sua recepção na sociedade.

Com base na afirmação de Bezerra, nota-se que o propósito comunicativo é o modo dito construtor, não somente informacional do texto, como também de seu sentido social. É possível observar ainda melhor o funcionamento dos textos como objetos de ação social, visto que os propósitos comunicativos configuram o principal critério para transformação de um grupo de eventos comunicativos em gênero textual (SWALES, 1990).

Desse modo, compreende-se Swales (1990) quando este afirma que os propósitos são os fundamentos que modelam a estrutura esquemática do discurso, influenciando e limitando a escolha de conteúdo e estilo. Ademais, alcançando-se um padrão de similaridade quanto ao estilo, à estrutura e ao conteúdo, a comunidade discursiva passa a reconhecer um dado exemplar de gênero em sua prototipicidade. Swales também reformulou a noção de propósito comunicativo.

Nesta reformulação mais recente, Swales considera que os propósitos comunicativos são frequentemente "mais evasivos, múltiplos, intrincados e complexos do que foi originalmente imaginado" (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 197). Desse modo, o analista não deverá deduzir uma identificação a partir dos conceitos dos gêneros, porquanto é preciso uma investigação mais alinhada ao "contexto em que o texto é usado" (p. 203), para se descrever de modo mais realista os seus propósitos.

Destarte, Askehave e Swales (2001, p. 200) apresentam três sugestões para a utilização do conceito de propósito comunicativo na análise de gêneros: (1) Ele pode ter um "valor heurístico" como porta de entrada para a melhor compreensão de um *corpus* de textos; (2) Ele pode ajudar a mostrar que os discursos eventualmente são multifuncionais; e (3) Ele pode ser usado para desqualificar o *status* de gênero atribuído a certos domínios discursivos. Nesse sentido, os propósitos comunicativos alinham-se mais precisamente com o que os gêneros realizam na sociedade.

Portanto, para o ambiente escolar, é imperativo o estudo do texto por meio dos propósitos retóricos, uma vez que há reconhecidamente grupos de eventos comunicativos demarcados pelos propósitos de modo objetivo, e, desse modo, pode-se observar que, além das necessidades comunicativas dos grupos, há

necessidades comunicativas dos objetivos dos membros, porque observam-se objetivos compartilhados ocupacionais ou recreativos.

Isso pode ser observado em um trabalho realizado pela professora Socorro Cláudia Sousa (2012), em uma comunidade discursiva não-acadêmica, no qual ela elencou, em textos do ramo jornalístico, os principais propósitos comunicativos que norteiam a resenha não-acadêmica, a saber: 1) apresentar a obra (um esboço da obra de modo geral); 2) descrever a obra (pontos específicos da obra, conteúdo e gênero); 3) avaliar a obra (avaliar a repercussão da obra e estabelecer as impressões do resenhista); 4) apresentar o autor (informações sobre vida e obra do autor); 5) avaliar o autor (destacar as qualidades e classificar o autor); 6) recomendar a obra (recomendação da obra com ou sem restrição).

Também, como se pode observar, a autora (2012) afunilou cada propósito, como exemplo, “descrever a obra” é um propósito comunicativo comum tanto na comunidade acadêmica quanto na comunidade jornalística, diferenciando-se apenas no número de movimentos retóricos. Nas resenhas não-acadêmicas, este propósito pode ser desenvolvido por meio dos movimentos: *sintetizar o conteúdo da obra, descrever pontos específicos da obra, citar a obra, descrever o conteúdo dos gêneros introdutórios, caracterizar o gênero que constitui a obra e descrever a metodologia utilizada pelo autor na feitura da obra*; o propósito comunicativo “avaliar a obra” pode-se materializar a partir de oito movimentos retóricos que, por sua vez, foram categorizados em raros que são *diferenciar (ou não) a obra dentro de uma categoria, sugerir outros formatos para a obra e avaliar material extratextual da obra*; em eventuais que são *comentar a (provável) repercussão da obra e indicar a função/objetivo da obra*; em frequente que é *indicar as impressões/emoções que o livro provocou (provocará)*; e muito frequentes que são *avaliar/analisar pontos específicos da obra e avaliar a obra como um todo*.

Dessa forma, observa-se que a inter-relação entre propósitos comunicativos e as comunidades discursivas, as quais se mantêm relativamente estáveis em torno daqueles e de seus integrantes, bem como, por meio desta inter-relação, há o reconhecimento de um exemplar de gênero, concebe uma abordagem de estudo dos gêneros centrada nas ações retóricas de modo a reconhecer profundas peculiaridades, para além de estilo, de forma e de conteúdo, capazes de diferir um gênero dentro de outro gênero, criando uma noção de subgênero, como apõe Bathia

– discussão pouco elementar para o que se propõe esta pesquisa - (apud BEZERRA, 2006).

Portanto, com os conceitos principais já apresentados, por exemplo, o de movimentos retóricos, o de propósitos comunicativos e o de comunidade discursiva, os quais foram imperativos trazer à luz de teorias, cabe doravante trazer a este trabalho mais um pilar em que está assentado este estudo, que é o modelo *Creating A Research Space* (CARS) de análise que traz a constituição do quadro retórico com base nos movimentos retóricos encontrados nos exemplares de gêneros, no estudo em questão, resenha de obras literárias.



### 3 O MODELO CARS

Neste pilar teórico, será apresentado o modelo de análise de gêneros proposto por John M. Swales (1981), modelo *Creating A Research Space*, especialmente, as versões dos esquemas retóricos adaptados por outros autores como Santos (1995) e Motta-Roth e Hendges (1996), Biasi-Rodrigues (1998) e Bezerra (2001) entre outros trabalhos, cuja natureza investigava se coaduna com a qual se pretende neste trabalho.

Destarte, a fim de que se realize um exame minucioso da estrutura organizacional dos exemplares de resenhas de obras literárias que constituem o corpus de análise desta pesquisa, no que tange à distribuição das informações, utilizou-se como base um modelo de análise de gêneros que leva em conta a descrição de movimentos retóricos recorrentes em um texto.

Para entender o modelo CARS, é preciso aventar, em primeira instância, a definição de comunidade discursiva, John Swales, em seu *Genre Analysis*, publicado em 1990, relaciona o gênero com a comunidade discursiva, uma vez que ele percebeu que, nos textos em análise, há moves (movimentos retóricos) parecidos, ou melhor, partilhados, nos quais seus participantes estão habituados com os objetivos próprios dos gêneros particulares que são utilizados em situações de demandas comunicativas.

Portanto, tomando como base as asserções de Swales (1990), pode-se afirmar que um gênero é concebido por meio de uma classe de eventos comunicativos, com propósitos reconhecidos na comunidade discursiva, observando o gênero como uma forma prototípica, cujos exemplares exibem vários padrões de analogia em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência.

O trabalho de Swales (1990), que resultou no modelo CARS, em sua primeira etapa, teve apresentação de um *corpus* constituído por 48 introduções de artigos de pesquisa, estruturados esquematicamente, e, em seguida, foram analisadas diversas introduções de áreas distintas com a contribuição de outros pesquisadores, apresentando quatro movimentos, os quais são mostrados conforme quadro a seguir:

## Quadro 2 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

<p><b>Move 1</b> – Estabelecendo o campo da pesquisa</p> <p><b>Move 2</b> – Sumarizando pesquisas prévias</p> <p><b>Move 3</b> – Preparando a presente pesquisa</p> <p><b>Move 4</b> – Introduzindo a presente pesquisa</p>
---

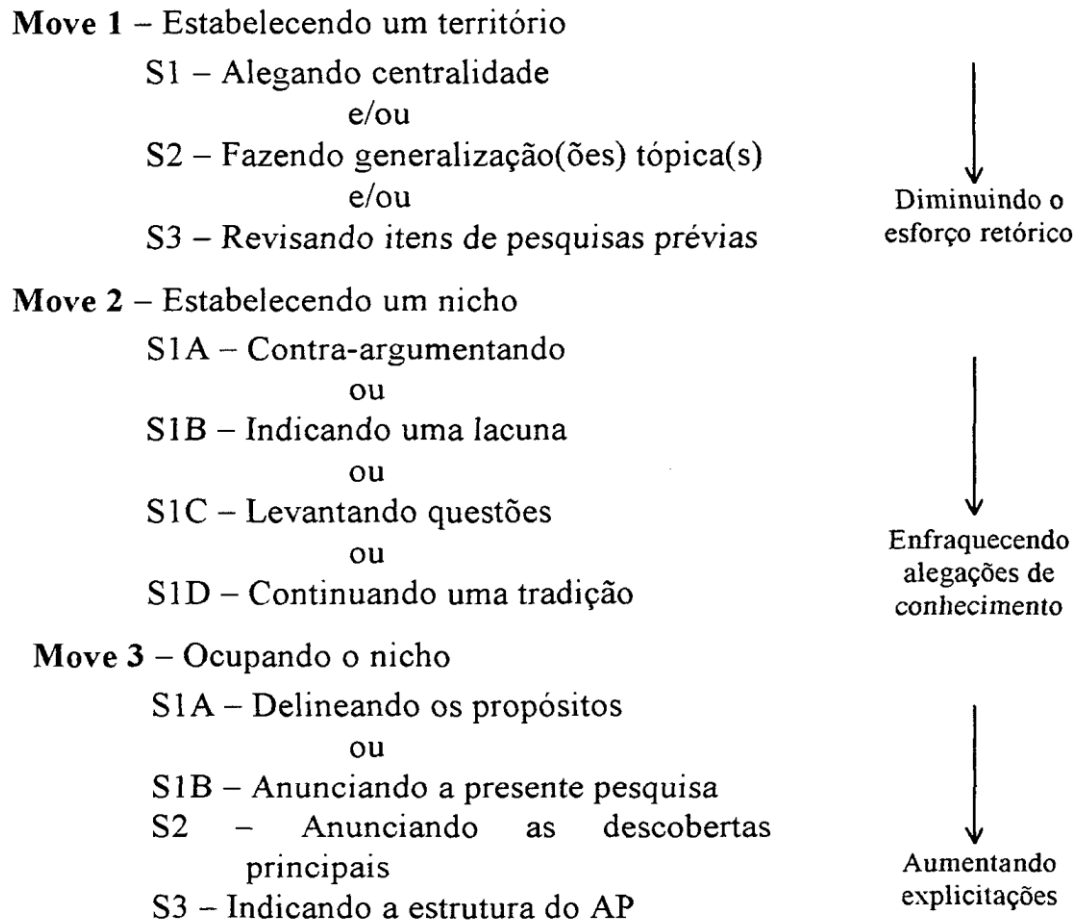
Fonte: SWALES, 1990 p.84, apud Biasi-Rodrigues, 1998, p.24.

Nesta primeira versão, embora limitada a quatro moves, já há um espelhamento da estrutura das introduções de artigos de pesquisa investigados por Swales, cujos autores utilizaram a seguinte sequência: área da pesquisa (move 1); referências a pesquisas já desenvolvidas (move 2); descrição breve da pesquisa, elucidando objetivos, hipóteses e métodos (move 3); apresentação de aspectos relevantes dentro do cenário em que se desenvolveu (move 4).

Em razão de algumas dificuldades de aplicação e representação esquemática, o modelo CARS foi criticado, uma vez que o encapsulamento das regularidades de movimentos retóricos não representava, em grau detalhado, o padrão composicional dos textos analisados. Para tanto, Swales propôs uma reformulação desta primeira versão.

Já, na segunda versão, Swales (1990) sofisticou os *moves*, ao colocar subtópicos que desdobram os três segmentos retóricos básicos, uma vez que se observou em experiências futuras, com o modelo acima que alguns pesquisadores apresentaram dificuldades em distinguir os *moves* 1 e 2, reduzindo-os em 3 *moves*, assim, foi possível acrescentar diversos *steps* ou passos, como se pode ver no próximo quadro retórico, ilustrado pela figura a seguir:

**Figura 1** – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa



Fonte: SWALES, 1984, p.84 apud Biasi-Rodrigues 1998, p.33.

Desse modo, a partir dessa segunda versão e os desdobramentos em outros teóricos citados por Biasi-Rodrigues, como exemplo, Santos (1995; 1996), que, assim como Swales, observou *moves* a partir de introduções de artigos, e Motta-Roth e Hendges (1996), que, também, analisaram *abstracts*. Estas duas últimas reestruturaram a proposta de Santos, garimparam esse território dos resumos de artigos de pesquisa ou de trabalhos acadêmicos, observando mais *moves* e avançando, cada vez mais, este modelo de análise. Já Biasi-Rodrigues (1998) trouxe uma nomenclatura diferente, com sua análise de resumos de dissertações na área da linguística, em que os *moves* e *steps* ganham as denominações de unidades retóricas, desdobradas em subunidades, nomenclatura igualmente adotada no presente trabalho.

Portanto, veja-se, a seguir, os modelos analíticos respectivamente, nesta ordem, de Santos (1995), os quadros de Santos e Motta\_Roth e Hendges contrastados, e o de Biasi-Rodrigues. O primeiro de Santos (1995) que, em sua dissertação de mestrado, posteriormente condensada em artigo, analisou um corpus de resumos de artigos de pesquisa, observando pelo menos cinco *moves*.

**Figura 2** – Um padrão proposto para resumos de artigos de pesquisa.

<b>OS CINCO MOVES</b>	
<b>Move 1 Situando a pesquisa</b>	(40)
Sub-move 1 A – Apresentando conhecimento corrente (33) ou	
Sub-move 1 B - Citando pesquisas prévias (7) ou	
Sub-move 1 C - Estendendo pesquisas prévias (3) e/ou	
Sub-move 2 - Apresentando um problema	(24)
<b>Move 2 Apresentando a pesquisa</b>	(93)
Sub-move 1 A - Indicando características principais (77) ou	
Sub-move 1 B - Indicando o objetivo principal (26) e/ou	
Sub-move 2 - Levantando hipóteses	(18)
<b>Move 3 Descrevendo a metodologia</b>	(92)
<b>Move 4 Sumarizando os resultados</b>	(75)
<b>Move 5 Discutindo a pesquisa</b>	(58)
Sub-move 1 - Elaborando conclusões (50) e/ou	
Sub-move 2 - Fazendo recomendações	(12)

**Figura 3** - Um padrão proposto para resumos de artigos de pesquisa (Santos, 1995:32)

Fonte: Biasi-Rodrigues 1998, p. 28.

Com base no modelo proposto por Santos, observa-se a aparição de cinco moves, com o quinto tendo alto índice de ocorrências, 58 dentre 94 *abstracts*

analisados. Segundo Santos (1995 apud BIASI-RODRIGUES, 1998), os autores dos resumos se preocuparam em fazer recomendações, além de elaborar conclusões.

Ainda com relação a resumo de artigos de pesquisa, Motta-Roth e Hendges (1996) também utilizaram o modelo CARS de análise; porém, aplicado a um corpus bem mais diversificado, já que 50% era em inglês, e os outros 50%, em português, em três áreas disciplinares, a saber: química, economia e linguística. Grosso modo, observa-se, em primeira vista, um quadro bem mais ampliado, com modificações ainda tímidas em relação à nomenclatura, como submovimento. Veja-se, portanto, o quadro comparando os dois modelos de Santos e de Motta-Roth e Hendges.

**Figura 3 – Reelaborações do modelo CARS para resumos de artigos de pesquisa.**

Um padrão proposto para resumos de artigos de pesquisa (Santos, 1995:32)*	Proposta de reelaboração do modelo de Santos (Motta-Roth e Hendges, 1996:68)
<b>Movimento 1 Situar a pesquisa</b> Sub-movimento 1A - Estabelecer conhecimento atual na área ou Sub-movimento 1B - Citar pesquisas prévias ou Sub-movimento 1C - Estender pesquisas prévias e/ou Sub-movimento 2 - Estabelecer o problema	<b>Movimento 1 Situar a pesquisa</b> Sub-função 1A - Estabelecer interesse profissional no tópico ou Sub-função 1B - Fazer generalizações no tópico e/ou Sub-função 2A - Citar pesquisas prévias ou Sub-função 2B - Estender pesquisas prévias ou Sub-função 2C - Contra-argumentar pesquisas prévias ou Sub-função 2D - Indicar lacunas em pesquisas prévias
<b>Movimento 2 Apresentar a pesquisa</b> Sub-movimento 1A - Indicar as principais características ou Sub-movimento 1B - Apresentar os principais objetivos e/ou Sub-movimento 2 - Levantar hipóteses	<b>Movimento 2 Apresentar a pesquisa</b> Sub-função 1A - Indicar as principais características ou Sub-função 1B - Apresentar os principais objetivos e/ou Sub-função 2 - Levantar hipóteses
<b>Movimento 3 Descrever a metodologia</b>	<b>Movimento 3 Descrever a metodologia</b>
<b>Movimento 4 Sumarizar os resultados</b>	<b>Movimento 4 Sumarizar os resultados</b>
<b>Movimento 5 Discutir a pesquisa</b> Sub-movimento 1 - Elaborar conclusões e/ou Sub-movimento 2 - Recomendar futuras aplicações	<b>Movimento 5 Discutir a pesquisa</b> Sub-função 1 - Elaborar conclusões e/ou Sub-função 2 - Recomendar futuras aplicações
*(Trad. de Motta-Roth e Hendges, 1996.)	

**Figura 4 – Reelaborações do modelo CARS para resumos de artigos de pesquisa**

Fonte: Biasi-Rodrigues 1998, p. 28.

Com base no quadro das autoras, além de maiores desdobramentos de cada *move*, a mais significativa com relação a de Santos, é a ampliação do *move* 1, o qual tem a presença de outras opções de distribuição de informações nos resumos em português.

Observa-se que a descrição dos movimentos retóricos apresenta mais variações que promovem cada vez mais desdobramentos, de uma forma mais analítica possível. Fato que vai se observar no modelo a seguir feito pela própria Biasi-Rodrigues, com nova nomenclatura, unidades retóricas, e mais subunidades, aplicado à investigação de resumos de dissertações da área de linguística.

Quadro 3 – Organização retórica de resumos de dissertações de linguística.

<b>Unidade retórica 1 – Apresentando a pesquisa</b>	
Subunidade1A – Expondo o tópico principal	e / ou
Subunidade1B – Apresentando o(s) objetivos	e / ou
Subunidade 2 – Apresentando a(s) hipótese(s)	
<b>Unidade retórica 2 – contextualização da pesquisa</b>	
Subunidade 1 – Indicando área(s) de conhecimento	e / ou
Subunidade 2 – Citando pesquisas / teorias / modelos anteriores	e / ou
Subunidade 3 – Apresentando um problema	
<b>Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia</b>	
Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais	e / ou
Subunidade 1B – Relacionando variáveis / fatores de controle	e / ou
Subunidade 2 – Citando / Descrevendo o(s) método(s)	
<b>Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados</b>	
Subunidade 1A – Apresentando fato(s) / achado(s)	e / ou
Subunidade 1B – Comentando evidência(s)	
<b>Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa</b>	
Subunidade 1A – apresentando conclusão (ões)	e / ou
Subunidade 1B – Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	e / ou
Subunidade 2 – Oferecendo / apontando contribuição (ões)	e / ou

Subunidade 3 – Fazendo recomendação(ões) / sugestão (ões)
---

Fonte: Biasi-Rodrigues 1998, p.113.

Em sua pesquisa, Biasi-Rodrigues (1998) teve como *corpus* 134 resumos de dissertações de mestrado na área da linguística, na análise dos textos, e verificou cinco “unidades retóricas”, em que foi observado que a regularidades das unidades retóricas apresentavam variabilidade, portanto, averiguando-se uma instabilidade de informações nos resumos, resultantes ou da falta de experiência dos redatores discentes acadêmicos iniciantes na construção ou da falta de informações, que os encaminhem à construção prototípica do gênero (BIASI-RODRIGUES, ARAÚJO E TAVARES, 2009).

Desse modo, a fim de buscar mais paridade com os propósitos da presente dissertação, colocar-se-á modelos de análise ao gênero textual resenha. Motta-Roth (2002), na obra “Gêneros Textuais”, em um dos capítulos, cujo título é “A construção social do gênero resenha acadêmica”, investiga resenhas acadêmicas nas áreas de literatura, linguística (aquisição da linguagem) e química, em que, pelo menos, 180 resenhas, em inglês, foram analisadas e, por meio da quais foi possível verificar traços recorrentes do gênero em relação à forma e à estrutura da informação, como também a variabilidades entre as disciplinas. Veja-se, portanto, o seguinte quadro.

Quadro 4 – Descrição esquemática da organização em resenhas acadêmicas.

<b>Movimento 1</b>	<b>APRESENTANDO O LIVRO</b>	
Passo 1	Definindo o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2	Informando sobre a virtual audiência	e/ou
Passo 3	Informando sobre o/a autor/a	e/ou
Passo 4	Fazendo generalizações	e/ou
Passo 5	Inserindo o livro na área	
<b>Movimento 2</b>	<b>ESQUEMATIZANDO O LIVRO</b>	
Passo 6	Delineando a organização geral do livro	e / ou
Passo 7	Definindo o tópico de cada capítulo	e / ou
Passo 8	Citando material extratexto	
<b>Movimento 3</b>	<b>RESSALTANDO PARTES DO LIVRO</b>	
Passo 9	Avaliando partes específicas	
<b>Movimento 4</b>	<b>FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO</b>	
Passo 10A	Recomendando/desqualificando o livro	e / ou
Passo 10B	Recomendando o livro apesar das falhas	

Fonte: Motta-Roth, 1995, p.142 apud Motta-Roth; Meurer, 2002, p. 93.

Com esta descrição, Motta-Roth (2002) percebeu que a organização retórica do gênero resenha reflete as práticas sociais das disciplinas, ou seja, há uma realização discursiva das ações legitimadas na disciplina, como por exemplo, avaliação e validação da literatura científica.

Por fim, Bezerra (2001), em sua dissertação de mestrado, “A distribuição de informações em resenhas acadêmicas”, descreveu a organização retórica de um corpus composto de 60 resenhas acadêmicas na área de Teologia, em que 30 eram de professores, e, as outras 30, de alunos, por meio do qual observou especificidades presentes nos dois grupos que decorrem de propósitos comunicativos em cada instância da enunciação.

Veja-se, portanto, cada um dos modelos apresentados na investigação feita por Benedito Bezerra, em que houve análise de resenhas de especialistas e alunos da área de Teologia:



**Figura 4** – A organização retórica em resenhas de especialistas.

<b>Unidade retórica 1</b>	<b>INTRODUZIR A OBRA</b>
Subunidade 1	Definindo o tópico geral e/ou
Subunidade 2	Argumentando sobre a relevância da obra e/ou
Subunidade 3	Informando sobre o autor e/ou
Subunidade 4	Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou
Subunidade 5	Informando sobre a origem da obra e/ou
Subunidade 6	Referindo-se a publicações anteriores
<b>Unidade retórica 2</b>	<b>SUMARIAR A OBRA</b>
Subunidade 7	Descrevendo a organização da obra e/ou
Subunidade 8	Apresentando/discutindo o conteúdo e/ou
Subunidade 9	Citando material extratextual
<b>Unidade retórica 3</b>	<b>CRITICAR A OBRA</b>
Subunidade 10	Avaliando positiva/negativamente e/ou
Subunidade 11	Apontando questões editoriais
<b>Unidade retórica 4</b>	<b>CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>
Subunidade 12 A	Recomendando a obra completamente ou
Subunidade 12 B	Recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou
Subunidade 13	Indicando leitores em potencial

**Figura 2** – A organização retórica de resenhas de especialistas (padrão RE)

Fonte: Bezerra, 2001, p. 47.

Comparando com o modelo de Motta-Roth, observa-se, com exceção da nomenclatura, mudanças pouco significativas no que tange à organização retórica estrutural dos textos. Agora, observe-se, a seguir, as resenhas realizadas pelos alunos da área investigada por Bezerra.

**Figura 5** – A organização retórica em resenhas de alunos.

<b>Unidade retórica 1</b>	<b>INTRODUZIR A OBRA</b>
Subunidade 1	Definindo o tópico geral e/ou
Subunidade 2	Argumentando sobre a relevância da obra e/ou
Subunidade 3	Informando sobre o autor e/ou
Subunidade 4	Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou
Subunidade 5	Referindo-se a publicações anteriores
<b>Unidade retórica 2</b>	<b>SUMARIAR A OBRA</b>
Subunidade 6	Descrivendo a organização da obra e/ou
Subunidade 7	Apresentando/discutindo o conteúdo
<b>Unidade retórica 3</b>	<b>CRITICAR A OBRA</b>
Subunidade 8	Avaliando positiva/negativamente
<b>Unidade retórica 4</b>	<b>CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>
Subunidade 9	Recomendando a leitura e/ou
Subunidade 10	Indicando leitores em potencial

**Figura 3** – A organização retórica de resenhas de alunos (padrão RA)

Fonte: Bezerra, 2001, p. 49.

Segundo o próprio autor (2001), quando contrastadas as duas descrições de organização retóricas de resenhas de especialistas com resenhas de alunos, vê-se a ausência das subunidades, presentes naquela, “Informando sobre a origem do livro”, na unidade retórica 1, “Citando material extratextual”, na unidade retórica 2, “Apontando questões editoriais”, na unidade retórica 3, e “Recomendando o livro apesar de indicar limitações”, na unidade retórica 4.

Com base em todos os modelos descritivos de análise estrutural dos movimentos retóricos, tanto em artigos quanto, especialmente, em resenhas, foi possível observar tipificação na condução de informações, as quais apresentaram, por meio das análises dos autores formalizações da estrutura de composição prototípica dos gêneros descritos, revelando particularidades associadas à

comunidade discursiva, especialmente, aos intentos interativos buscados ao longo da construção retórica do próprio texto.

Dessa forma, utilizando-se do modelo CARS, pretende-se propor e observar movimentos retóricos em resenhas de obras literárias. Nesse sentido, a análise tem como objetivo compreender como os alunos conduzem as informações na construção do seu texto, a fim de o docente ter um diagnóstico para análise de apropriação do gênero por parte do aluno.

Portanto, é papel, cada vez mais, do docente ter bases teóricas vinculadas aos estudos de gêneros, deixando de centrar a análise em mecanismos gramaticais, mesmo como forma de definir a adequação ao gênero proposto. Com a utilização do modelo CARS, cria-se uma forma analítica e sistemática de o professor orientar o aluno a organizar seu texto, com base, sobretudo, em seus objetivos e necessidades comunicativas, trazendo à tona a função majoritária da língua, a da interação, e do discurso, a de ação social.

Desse modo, no presente trabalho, buscar-se-á a união dos modelos analíticos de Motta-Roth e Bezerra, os quais são medidas de aferição para execução deste, bem como com todas as teorias elencadas essenciais para formação do aluno, não só redator de texto, mas construtor de sentido por meio da linguagem.

## 4 O GÊNERO RESENHA

Desse modo, há, de fato, uma excelência do social quando se busca compreender os gêneros. Atinente a esta questão, Marcuschi (2010) afirma que os gêneros são fenômenos tanto sociais como históricos e não se pode separá-los de tais características, uma vez que os gêneros estão intrinsecamente ligados à vida social e cultural, como manifestações linguísticas concretas, além de constituírem textos empiricamente realizáveis que objetivam cumprir diversas funções em variadas situações comunicativas.

De acordo com este autor (2010), os gêneros são carregados de traços que permitem identificar o meio social responsável por sua idealização. Isto é, os gêneros são reflexo da formação social que os rodeiam. Para Marcuschi (2010, p. 34), “a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gênero”. Permite-se compreender, dessa maneira, que os gêneros decorrem das estruturas sociais de cada cultura.

Ainda, conforme Marcuschi (2010), os gêneros tomam formato muito mais pelas suas funções comunicativas cognitivas e institucionais que pelas suas particularidades composicionais, estruturais e linguísticas. Como ele mesmo denomina, os gêneros são artefatos culturais, pertinentes às sociedades que os utilizam.

Portanto, dentre os vários aspectos que influenciam a (re)produção dos gêneros, ressalta-se, sobremaneira, o lugar social, onde o gênero ocorre, a posição social dos interlocutores e os propósitos comunicativos. Bronckart (1999) subsidia este pensamento ao afirmar que todo indivíduo faz uso de determinado gênero conforme a situação em que está inserido. Assim sendo, as situações sociais de atuação humana estão intimamente ligadas aos gêneros textuais.

A análise do gênero resenha de obras literárias deve permear não apenas elementos estruturantes do gênero, tampouco os linguísticos ou os estilísticos, entretanto, busca-se, aqui, compreender este gênero conforme cada objetivo comunicativo. Por esta razão, opta-se por este prisma de análise, que leve em conta a relevância social da resenha de obra literária que é objeto deste estudo.

Desse modo, a resenha, de modo geral, ou resenha de obra literária, nomenclatura cabível como definição tomada para o estudo em questão, segue a

definição aventada por Anna Rachel Machado (1996), a qual o conceitua como efetivação de três operações: apreciação, descrição e interpretação. Segundo esta autora (1996), a apreciação é uma ponderação pessoal que ocorre no decurso da descrição, que se caracteriza como reorganização do conteúdo do objeto, e a interpretação é a busca pela compreensão e intencionalidade comunicativa do objeto a ser resenhado por meio de sua elucidação. Nota-se, portanto, a construção de relações entre as propriedades de um objeto analisado, descrevendo as considerações relevantes sobre ele.

Já Dolz & Schneuwly (2004) consideram haver três dimensões essenciais pertencentes à estrutura deste gênero: conteúdo, correspondente às informações contidas e apresentadas de maneira resumida, com opiniões acerca do objeto resenhado; estrutura comunicativa, pertencente ao gênero, configurando-o como ferramenta de persuasão comunicativa, já que sua função social consiste em apresentar um ponto de vista sobre determinado objeto; e, as configurações das unidades linguísticas, marcas das posições enunciativas do enunciador, bem como as sequências textuais e tipos de discurso.

Nesse sentido, com base nas configurações das unidades linguísticas da resenha, observa-se que este gênero se organiza basicamente em uma grande sequência argumentativa, com início constituído por informações sobre o autor, seguido de um resumo com desfecho marcado por uma opinião.

Como prática social e reflexo cultural, o gênero resenha apõe posicionamento crítico por parte do redator do texto, a fim de atender às demandas funcionais do gênero e, no que tange ao ensino, cabe aos docentes oferecerem as condições necessárias para o desenvolvimento da criticidade social por parte do indivíduo, para utilizar como forma de participação do cotidiano da sociedade.

Outrossim, a tipificação, também, é importante quando se entende a situação de uso de um discurso, desse modo, compreendida a demanda de um texto de opinião, o aluno realizará as operações do construto textual objetivando a convencer o destinatário do texto. Logo, tais ações tipificadas, como se propõe esclarecer no próximo item, conduzirão o aluno à apropriação do gênero por meio dos propósitos comunicativos tipificados pertinentes à resenha de obra literária. Portanto, seguindo com a discussão acerca da abordagem Sociorretórica, a fim de estudar os movimentos retóricos textuais, cabe revisitar trabalhos anteriores que investigaram o

gênero resenha pelo prisma do modelo de análise que será proposto no presente trabalho.

#### **4.1 Estudos sobre o Gênero Resenha: um olhar sobre os Movimentos Retóricos**

Em primeira instância, é forçoso ressaltar que os estudos encontrados sobre resenha pertencem à produção deste gênero em âmbito acadêmico, a saber: o de Desiree Motta-Roth (1996) e o de Benedito Bezerra (2001). Isto confere a presente dissertação que investiga a produção de resenhas de obras literárias em âmbito do ensino básico, um desafio ao se promover descrições com esta perspectiva fora do acadêmico.

Em segundo lugar, neste item, buscar-se-á apresentar características gerais do gênero resenha encontradas nesses estudos, uma vez que os quadros retóricos foram apresentados na seção que trata sobre o modelo CARS, com a descrição de vários autores e suas terminologias.

Outrossim, em terceiro lugar, faz-se necessário retomar alguns conceitos pertinentes ao modelo CARS, que analisa os gêneros a partir de movimentos retóricos (preferencialmente, aqui, aderiu-se a denominação de Biasi-Rodrigues, 2001: unidades retóricas) que consistem em blocos discursivos de sentenças linguísticas com funções comunicativas constituintes de toda estrutura textual informacional, os quais se desenvolvem em unidades menores (MOTTA-ROTH, 1996).

A fim de propiciar um conceito formal, Santos (1996, p. 27 *apud* ARANHA, 1996) define os movimentos retóricos como “blocos discursivos obrigatórios, organizados a partir da função retórica a ser desempenhada”. Esses movimentos são realizados a partir de *steps* (passos) que, segundo Aranha (2007, p. 105), são opcionais e “considerados estratégias retóricas, marcadas lexicalmente, sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente”.

Também, com uma concepção parecida, Motta-Roth (1996), denomina os movimentos retóricos, definindo-os como blocos de texto, com uma ou mais sentenças que realizam uma função comunicativa específica e que, juntamente com outros movimentos, constituem toda a estrutura informacional do texto. Segundo

Motta-Roth (1996), cada movimento representa um estágio de desenvolvimento global da informação, contribuindo para o reconhecimento de um texto como exemplar de determinado gênero.

Desse modo, compreende-se que o fator definidor de um movimento retórico é sobretudo o propósito comunicativo o qual se pretende alcançar em cada parte do texto. Não há uma limitação formal, composicional ou estruturante, há, especialmente, uma função comunicativa pretendida em cada bloco discursivo do texto. Não obstante, marcas lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas, bem como as estratégias retóricas são as realizadoras ou ferramentas/mecanismos para formação de cada bloco retórico.

Portanto, são estes blocos, os quais se pretendem analisar nos exemplares de resenhas de obras literárias produzidas por alunos de 9º ano do nível fundamental, em escola do município de Teresina/PI, a fim de se montar um quadro retórico e verificar regularidades, padrões e variabilidades dentro do que se pretendeu enunciar o autor, conforme o modelo de análise proposto por Swales.

Desse modo, começa-se por Motta-Roth (1996), que analisou resenhas acadêmicas produzidas por alunos de Química, Economia e Letras/Linguística. Além das estruturas diferenciadas encontradas em cada resenha dependendo da área disciplinar, a autora denominou as unidades menores de *subfunções*, não de passos, como se comumente denomina, uma vez que sua análise permitiu concluir que algumas *subfunções* recorriam em lugares da resenha diferentes da posição canônica esperada (BEZERRA, 2001).

Com base na investigação da autora, admite-se refletir que, embora haja um padrão canonizado para os movimentos retóricos do gênero resenha, este modelo idealizado distingue-se de ocorrências reais, conferindo ao gênero determinada “flutuação” das unidades menores dentro dos movimentos maiores, e, por esta razão, a autora utiliza a denominação *subfunção* para as unidades menores, já que elas não seguem uma sequência sucessiva.

Outro autor já citado, cuja investigação é medida de aferição para o presente trabalho, é Benedito Bezerra (2001), o qual investigou as unidades retóricas em resenhas de especialistas e resenhas de alunos da área de Teologia. Desse modo, o referido autor (2001) observa em sua análise um resultado muito próximo ao da análise de Motta-Roth (veja página 48), contendo quatro unidades retóricas e

subunidades que ocorrem de forma conjunta ou separada, mas sem sequenciamento linear obrigatório, atribuindo, dessa maneira, a denominação subunidade.

Portanto, Bezerra (2001), consoante sua análise (veja as páginas 49 e 50), é conclusivo ao dizer que, no que tange aos modelos de análise, estes não contêm características normativas e prescritivas, uma vez que a produção de resenhas, conforme sua análise, admite “considerável maleabilidade e flexibilidade”. Assim, das quatro unidades retóricas, as subunidades contidas e estabelecidas pelo padrão canonizado podem se flexibilizar, dentro da própria unidade, por exemplo a unidade 1, ou até mesmo para outras unidades.

#### **4.2 A Sinalização Lexical na Organização Retórica de Resenhas**

Neste item, apresenta-se a forma de análise da sinalização lexical operacionalizada nos textos, uma vez que, em se tratando de produções de nível escolar não acadêmico, pode-se fazer necessário um desdobramento por parte do pesquisador para determinação dos segmentos textuais/expressões encontrados nas produções.

Dessa maneira, explica-se de antemão a necessidade do estudo da sinalização lexical, a qual, segundo Bezerra (2001), parte do pressuposto de que a organização retórica de um texto é observada a partir do material léxico-gramatical presentes. Tal denominação é definida por Francis (1986, 1994 apud BEZERRA, 2001), que se baseia nas estratégias de referenciação, anafórica e catafórica (rótulos retrospectivos e rótulos prospectivos).

Segundo Francis (apud KOCH, 2006) os rótulos servem para categorizar e recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes, partindo do conceito de substantivos inespecíficos (nomes genéricos), os quais desempenham a função de rotular uma parte do co-texto que as precede ou se segue, bem como criar um novo referente textual, o qual constituirá o tema dos enunciados subsequentes, criando um novo objeto de discurso, propiciando e efetuando a progressão textual.

Dessa forma, de acordo com Koch (2006), os rótulos podem ser classificados em dois grupos: os que recaem sobre o dito e os que recaem sobre o modo do dito, estes são denominados de metadiscursivos ou metaenunciativos.



Segundo a linguista (2006), os primeiros têm função encapsuladora de um conteúdo expresso em porção de texto anteriormente ou subseqüentemente; já os segundos atribuem uma denominação ao ato da enunciação realizado. Veja-se os exemplos a seguir representando o primeiro e o segundo grupos respectivamente:

(1) "O tratamento do diabetes passa por uma grande transformação. Da alçada da endocrinologia, a doença será de agora em diante considerada também uma especialidade da cardiologia. **Essa ampliação** é decorrente da estreita relação entre o diabetes e os distúrbios cardiovasculares' (Veja, 16/06/04).

(2) 'O Ministério da Saúde informa: o cigarro causa impotência'. A *advertência* vem acrescentar mais um dano aos que vinham sendo anteriormente anunciados" (KOCH, 2006, p. 86, *modificado*).

De acordo com os exemplos apresentados por Koch, observa-se, de modo claro, no exemplo 1, que a expressão em negrito é encapsuladora do trecho dito anteriormente nomeando o conteúdo, o qual se referia ao tratamento da diabetes que se amplia de uma área da medicina a outra; já, no exemplo 2, trata-se de uma categorização que não possui natureza conteudista, mas enunciativa, referindo-se ao ato do enunciador, neste caso, uma advertência.

De igual modo, cabe expor o funcionamento dos rótulos no texto-discurso que, de acordo com Koch (2006), embora sejam multifuncionais, ela menciona três funções: a) cognitiva, em que há a "sumarização/encapsulamento e posterior categorização de um segmento textual"; b) de organização textual, que "os segmentos textuais são frequentemente responsáveis pelo encadeamento tópico, bem como determinantes, muitas vezes, da própria paragrafação (cognitiva e/ ou gráfica) do texto"; e a c) de orientação argumentativa, em que há a inscrição da argumentatividade no texto ao se conduzir os pontos de vista (KOCH, 2006, p. 87).

Segundo a linguista (2006), a primeira função permite ao leitor/ouvinte compreender, em sua memória, o início de um novo referente textual sujeito a novas predicções; ao passo que, a segunda função assinala para o leitor o início de novas etapas de argumentação, bem como desvios ou retomadas de item; já a terceira função explicita os pontos de vista do produtor do texto ao leitor.

Por fim, Koch (2006) reforça que os rótulos, de modo geral, funcionam como focalizadores da atividade enunciativa, não atuando na tomada de referencial ou correferencialidade, mas o próprio discurso tomando a si mesmo como objeto. Também, faz-se necessário aventar que a opção por várias expressões

metalinguísticas ou metadiscursivas indiciam a opinião do locutor acerca do objeto e de si (KOCH, 2006).

Destarte, a partir dos rótulos discursivos apresentados conforme Koch (2006), torna-se possível elencar as expressões rotuladoras como mecanismos retóricos de avaliação operacionalizadas pelos alunos. Ademais, apõe-se, aqui, uma ponderação feita pela linguista sobre o papel dos rótulos discursivos na construção de sentido do texto que podem constituir como recurso para ensino da leitura e produção de textos em sala.

No que tange à vinculação entre a análise dos rótulos e das unidades retóricas, Bezerra (2001, p.45) acredita que “o resenhista frequentemente pode indicar a articulação entre as diversas unidades de informação”. Dessa forma, por meio dos rótulos é possível verificar a predicação exata da informação que se segue (FRANCIS apud BEZERRA, 2001). Já Biasi-Rodrigues (2001 apud BEZERRA, 2001) afirma que, com relação ao gênero artigo de pesquisa, os rótulos mantêm o tópico, encapsulam proposições e até orientam o leitor, em certos pontos, no reconhecimento do fio argumentativo. Veja-se alguns exemplos retirados das análises investigadas nesta pesquisa:

- (1) [R1] A Escrava Isaura é um livro de **Bernardo Guimarães** que nasceu em Ouro...
- (2) [R6] A escrava Isaura foi um romance **dividido em 22 capítulos...**

No exemplo 1, é possível perceber que a informação central a ter continuidade na predicação é o autor Bernardo Guimarães. Embora o assunto (sujeito oracional) da primeira oração seja “A escrava Isaura”, isso ocorre com o objetivo de apresentar o autor do livro e, em seguida, trazer informações pertinentes a este. Já no exemplo 2, o próprio livro, denominado pelo seu próprio título “A escrava Isaura”, o resenhista R6 trouxe informações relacionadas à organização do livro, o qual é retomado pela palavra “romance”; assim, esta unidade de informação traz dados atinentes ao livro em si.

Portanto, uma averiguação do funcionamento dos rótulos nos textos dos alunos permite a esta investigação a possibilidade de descrever a realização linguística dos propósitos comunicativos no texto, admitindo, conseqüentemente, a

descrição das ações retóricas modeladas em quadro retórico adaptado do modelo CARS canônico. Dessa forma, a próxima seção abordará o caminho procedimental desta investigação, delineando os aspectos mais relevantes para execução desta.

## **5 METODOLOGIA**

No que diz respeito à metodologia, observa-se a importância de sua descrição devido ao grau de credibilidade que o trabalho adquire. Também, a definição de suas abordagens, de sua natureza e etapas de realização e averiguação, tais como delimitação do corpus e sujeitos da pesquisa é imperiosa para uma adequada compreensão da pesquisa e serão descritas nesta seção.

### **5.1 Caracterização da Pesquisa**

A metodologia empregada neste trabalho assenta-se na pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo, sendo, portanto, uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa, com base em Giddens (2001), o qual defende que a pesquisa científica pode ser feita de forma mista, isto é, em uma mesma investigação, o pesquisador pode usar ambos os métodos qualitativo e quantitativo, com o intuito de receber uma compreensão e explicação mais abrangente do tema em estudo. Destarte, nesta pesquisa, o aspecto quantitativo ofereceu suporte para descrição que se buscou para formação do quadro analítico de unidades retóricas verificadas nos textos dos alunos.

Ademais, a investigação resultou de uma amostragem a ser utilizada no processo de apropriação da elaboração de exemplar do gênero resenha de obras literárias, objetivando duas interfaces: compreensão do texto literário, por meio da sequência de letramento literário, prática de escrita voltada para necessidades e objetivos do produtor de texto, no caso o aluno, acompanhadas de uma reflexão sobre a sistematização, cada vez mais, do ensino de língua associado a teorias de gênero, em sala de aula.

No que tange à parte qualitativa, de acordo com Minayo (2001), os dados qualitativos e quantitativos são complementares, uma vez que elucidam a dinamicidade dos dados recolhidos quando se verificam os objetos investigados. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa permite fazer reflexões acerca da temática observada, com o objetivo de utilizar as amostragens analisadas a fim de produzir informações, como exemplo, a observação da recorrência ou da não recorrência de

determinada unidade retórica permite uma análise do contexto de produção dos alunos.

Além disso, esta busca à compreensão da realidade observada e é mais subjetiva. No pensamento de Minayo (2001), este tipo de abordagem tem muita relação com a pesquisa de conceitos, motivos, desejos, crenças, valores e atitudes. Assim, a análise qualitativa busca uma ancoragem mais aprofundada das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No tocante à abordagem quantitativa, segundo Bicudo (2006), a pesquisa, que contém este tipo de abordagem possibilita a mensuração do objetivo, isto é, este método de pesquisa traduz informações em números, de modo a obter a classificação e análise desses indicadores. Desse modo, o caráter quantitativo, por um lado, explica-se em razão da exposição de algumas informações de modo quantificado, a fim de classificá-las e, conseqüentemente, analisá-las, por meio de dados triados, analisados, tabulados e demonstrados estatisticamente, em forma de percentual. No caso desta pesquisa, estes dados referem-se às unidades retóricas observadas nos textos produzidos pelos alunos.

Em relação à sua natureza, a pesquisa é concebida como “aplicada”, visto que possui um campo de observação definido, escola pública municipal, localizada na cidade de Teresina, Piauí, e objetiva a produção de conhecimentos que tenham uma aplicação prática, a fim de minimizar problemas específicos. Neste trabalho presumem-se dificuldades de sistematização de informações distribuídas na produção textual do gênero resenhas de obras literárias, observadas em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, com vistas à intervenção na realidade observada a fim de minimizar os problemas encontrados.

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, teve cunho exploratório, uma vez que esta visa à obtenção de informações acerca dos objetos investigados. Sobre isso, Gil (2000) afirma que esse tipo de estudo proporciona familiaridade com o problema, explicitando-o, quando feito por meio de um levantamento bibliográfico e da análise de exemplos que estimulem a compreensão do fenômeno. Outrossim, a pesquisa também foi descritiva, em razão da necessidade de analisar e interpretar os dados coletados. O mesmo autor (2000) observa que as duas formas de pesquisa são as mais praticadas pelos pesquisadores sociais, uma vez que se

preocupam com a atuação prática, bem como são as mais requeridas pelas instituições educacionais.

Ainda sobre este tipo de pesquisa exploratória, Gil (2000), a define como aquela que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Com isso, nesta pesquisa, por meio da montagem do quadro analítico de movimentos retóricos, pode-se verificar a ocorrência do gênero resenha de obras literárias, produzido por alunos, em ambiente escolar e suas características associadas à abordagem Sociorretórica.

No que tange aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, dado que foi desenvolvida a partir de material já elaborado. Por meio desse procedimento, é possível ter acesso ao que não se poderia pesquisar, por questões temporais e espaciais, presencialmente. Outro procedimento que foi adotado é a análise documental, já que foram usadas, como referência, as leis e diretrizes que orientam o trabalho com a produção de textos no ensino fundamental.

## **5.2 Campo e Sujeitos de Pesquisa**

A coleta de dados foi realizada logo após a análise e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Piauí, com parecer de número 4.311.838 (veja anexos). A coleta ocorreu em uma instituição de ensino fundamental, da rede municipal de Teresina, Piauí, em turma do 9º ano, turno manhã, composta por 22 alunos, com faixa etária entre 14 a 17 anos, em que dois eram repetentes, outro tinha iniciado a vida escolar com distorção de idade e série. Esta é a única turma do ano citado na escola.

Também, é importante ressaltar que a instituição se encontra em uma localidade rural, onde há uma diversidade cultural encontrada entre o alunado, porque, por um lado, alguns advêm, por meio de transporte escolar de localidades ainda mais distanciadas, com uma cultura sedimentada em bases campesinas e suas peculiaridades, mas, por outro lado, alguns residem em uma localidade considerada ainda zona urbana da cidade, nos quais se percebe um comportamento diferente daqueles.

A escola conta, no que tange à infraestrutura, atualmente, com turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, no período diurno. Em período noturno, há outra gestão pertinente a outra esfera administrativa. A estrutura física da escola é composta por uma quadra poliesportiva coberta, sete salas de aula, uma sala de informática/vídeo (sem equipamentos), uma biblioteca com um acervo pequeno, mas considerado bom em relação ao estado de conservação dos exemplares, uma cantina para produção das refeições e lanches dos alunos (não há refeitório) e, por último, as salas da direção, dos professores e de atendimento secretariado.

### **5.3 Delimitação do Corpus**

O corpus de análise desta pesquisa foi constituído por 22 textos, resultantes da aplicação de uma atividade de produção textual de exemplares do gênero resenha de obras literárias, a partir de proposta de atividade pertencente ao livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, coletados em sala de aula, em que a turma é composta por vinte e dois (22) alunos, objetivando à análise dos movimentos retóricos partilhados na comunidade discursiva do gênero em análise.

### **5.4 Procedimentos de Coleta e Sistematização de Dados**

Em primeiro momento, requereu-se, da instituição, autorização para realização da pesquisa, por meio de documento, a saber: Carta de Anuência (veja anexos), devidamente assinada pelo diretor responsável da escola. Em seguida, foi feito junto aos pais dos alunos, por meio de esclarecimento e solicitação legítima, a autorização para a participação dos alunos na pesquisa (veja anexos).

O contato em sala de aula obedeceu à rotina normal de aula, que ocorreu conforme exposição e aplicação prática do conteúdo através da produção de texto. No entanto, não se deixou de lado explicar aos alunos a esta possível destinação de sua atividade, esclarecendo riscos e benefícios, bem como das formas de assistência aos aprendizes, a fim de certificar ao aluno garantia de segurança.

Desse modo, como o presente segue uma proposta metodológica, inicialmente, fez-se uso do livro didático pertinente ao Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, relativo ao 9º ano, coleção: “Para viver juntos”, página 212, em que, nesta, contém uma atividade de leitura de resenha, como forma de introduzir o estudo do gênero em questão, propondo resolução das atividades na página seguinte que focaliza a compreensão textual, em um período contabilizado de duas horas de aula.

Em seguida, realizou-se a leitura e análise de outros textos do gênero resenha, como forma de ampliar o conhecimento de objetos culturais, apresentando resenhas de filmes e outras obras literárias, ocupando um período de uma hora de aula, e, depois, nas próximas quatro aulas, aplicou-se a sequência de letramento literário relativa à obra literária “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães, a qual foi escolhida por a) estar disponível em quantidade de exemplares do livro suficientes para a turma na biblioteca da escola; b) conter uma discussão temática extremamente pertinente ainda para a atualidade; c) estar em versão didática para o nível escolar dos alunos.

A sequência (veja anexos) é dividida em quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira focaliza exposição de textos com foco no tema desigualdade e violência contra a mulher, com questionamentos que levam a reflexões acerca do tema; já a segunda parte expõe o livro e dados que lhe são pertinentes, sem muita extensão de tempo; o foco maior ocorreu nas próximas duas etapas, tendo duração de três aulas, em dias diferentes, objetivando o acompanhamento da leitura, de acordo com o capítulo do livro em que os alunos estavam e, na última etapa, com uma análise geral, por meio de aula interativa, debatendo as mais variadas interpretações, engajadas com o tema proposto.

Dessa maneira, aplicou-se a proposta de produção de texto, contida na página 218 do livro, na unidade intitulada de “Resenha crítica” (veja imagem da atividade nos anexos). Após aplicação da atividade, que serviu de instrumento de coleta, os textos foram lidos, analisados, para elaboração do quadro retórico, que, neste trabalho, serão denominados conforme nomenclatura utilizada por Biasi-Rodrigues (1998) e Bezerra (2001), unidades retóricas e subunidades, realizados nos exemplares do gênero produzidos pelos alunos, para finalmente, descrever tais unidades e subunidades e analisar as regularidades composicionais, estabelecendo variabilidades ou padrões encontrados em cada movimento retórico que se estabelece de acordo com propósito comunicativo.



## 5.5 Categorias de Análise

Segundo Gomes (2004, p. 70), “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. Dessa maneira, os dados são abstraídos da realidade empírica na medida em que se constrói categorias cognitivas. Da mesma forma, na análise dos dados de pesquisas, as categorias ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados.

Nesta pesquisa, em relação às categorias analisadas, foi levado em conta a aplicação da sequência de letramento literário e seu processo avaliativo e a produção textual de cada aluno adquirida por meio de atividade diagnóstica, em que, foi realizada a análise e a verificação das unidades retóricas recorrentes em cada texto, para, em seguida, serem quantificadas, descritas e analisadas, por meio de quadro retórico com base no modelo CARS de análise.

Destarte, como uma primeira categoria de análise atinente à aplicação da sequência de letramento literário, verificou-se a apreensão da leitura do texto literário a partir da unidade retórica em que o aluno expressa sua experiência leitora subjetivamente, a qual será verificada mais adiante ainda neste tópico, que é a unidade retórica denominada “criticar a obra”. Nesta unidade, verifica-se a peculiaridade essencial do gênero resenha de obras literárias, dado que resenhista expressa em seu discurso sua “experimentação”, por meio da leitura, da obra lida.

Sobre essa apreensão da leitura do texto literário, é necessário destacar algumas ressalvas de Cosson (2012). A primeira é a de que o docente tome a literatura como experiência, com a leitura literária feita pelo aluno sendo o centro do processo, avaliando-se, dessa forma, os avanços do aluno durante a leitura e suas dificuldades de modo a superá-las; já a segunda revela que o objetivo maior da avaliação é fazer com o que o estudante se engaje à leitura literária e compartilhe com os colegas (comunidade dos leitores) este engajamento. Estas duas ressalvas, de acordo com Cosson (2012), não corroboram para um impressionismo, mas, sobretudo, em um processo de leitura que leve em conta a discussão, os questionamentos e análises.

De modo específico, Cosson (2012), em relação à sequência básica, apresenta três pontos de apoio para avaliação da leitura literária. O primeiro ponto está centrado nos intervalos de leitura, momentos de checagem do andamento da leitura, que, segundo o autor (2012), proporcionam ao professor e ao aluno rever as hipóteses lançadas na introdução, porque, nesta etapa, eles compartilham suas primeiras impressões de leitura, cabendo ao docente conduzir o aprendiz, sem censurá-lo, buscando aprofundar estas impressões iniciais.

No que tange ao primeiro e segundo pontos, Cosson (2012) afirma que há uma proximidade entre eles, já que um aborda uma discussão, e, o outro, o registro da interpretação. Dessa maneira, a discussão, ao passo que permite o compartilhamento das ideias, também proporciona correção de leitura de modo a apontar o caminho a ser seguido, a fim de atingir o objetivo determinado. Já o registro da interpretação, após a discussão, pauta-se em uma atividade escrita, a qual permite verificar se o objetivo da leitura foi alcançado, bem como, neste ponto, pode-se estabelecer uma nota avaliativa que vai refletir o processo de leitura como um todo, não apenas a atividade final (COSSON, 2012).

Por fim, o teórico da literatura (2012) aduz que não se trata de uma avaliação de performance de leitura do aluno, mas, sobretudo, avalia-se a leitura objetiva, valorizando a ampliação do repertório de leitura do aluno e as diferentes interpretações surgidas sem que o docente sobrepuje a interpretação do aluno de maneira que se proporcione a partir das impressões iniciais, as quais serão excedidas ao senso coletivo, configurando o coletivo da comunidade de leitores.

Neste trabalho, como forma de evidência do processo de letramento literário, tomou-se a materialização da ação discursiva crítica nas resenhas produzidas pelos alunos, em que é possível notar a exposição da experiência literária que o aluno/leitor teve com a obra, e observar quais sentimentos, emoções e até comportamentos foram despertados a partir desta leitura. Em caso de ausência, não se anula a experiência literária, só não se tem a evidência materializada no texto. Haverá, portanto, uma concatenação entre esta categoria e a próxima categoria que analisará as unidades retóricas nos textos, sobretudo, o que tem ação crítica da obra lida.

No que se refere à análise do gênero resenha de obras literárias e as categorias adotadas para descrição das informações conduzidas nos textos dos

alunos, buscou-se embasar as análises em trabalhos anteriores, a saber: Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001), sobremaneira, deste último, os quais investigaram a produção de resenhas acadêmicas de modo a descrever as unidades retóricas e subunidades para formação do quadro retórico.

Desse modo, a partir de Motta-Roth (1995), há a compreensão das subunidades flutuarem ao longo do texto, não tendo um posicionamento fixo. Já Bezerra (2001) descreve cada categoria de análise conforme análise em resenhas acadêmicas por estudantes e especialistas da área de Teologia de acordo com as informações pertinentes em cada bloco de texto.

Destarte, ancorado nesta conceituação genérica de cada bloco de texto, tem-se uma segunda categoria de análise para verificação dos textos, uma vez que tal descrição oferece suporte para organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas nos instrumentos de coleta de dados. Contudo, é importante destacar que esta classificação não engessa a descrição, apenas corrobora para legitimação dos resultados.

Veja-se a seguir a descrição de cada unidade:

### **Unidade retórica 1 – Introduzir a obra**

Espaço da resenha em que o escritor destina o leitor para vários aspectos atinentes ao livro. Esta unidade, segundo Bezerra (2001, p. 88), é uma das mais características em resenhas e, nesta, são encontradas informações tais como informações introdutórias sobre o autor, a nova obra ou obras anteriores, considerações gerais sobre o tópico da obra e sua importância para o público a que se destina. Não raro, segundo Bezerra (2001), os estudantes podem contar apenas informações veiculadas na introdução da própria publicação, prefácios, apresentações ou na contracapa ou nas orelhas do livro.

### **Unidade retórica 2 – Sumariar o livro**

Esta unidade, segundo Bezerra (2001), descreve a organização e o conteúdo do livro, ou capítulo. Dessa maneira, o foco é descritivo, mas indícios de uma postura avaliativa por parte do resenhista já começam a aparecer de forma

diluída, bem como haver a presença e o valor de material “extratextual” (MOTTA-ROTH, 1995 apud BEZERRA, 2001), como bibliografias, gráficos, tabelas, índices ou figuras.

### **Unidade retórica 3 – Criticar a obra**

Nesta unidade, o resenhista busca avaliar a obra, revelando aspectos positivos e negativos. Segundo Bezerra (2001), a avaliação inclui aspectos gerais e/ou destaque para pontos mais relevantes a vista do resenhista, ademais, aponta-se até aspectos voltados para editoração do livro, como falhas gráficas, problemas de tradução, erros formais ou referências elogiosas à editora por publicar a obra. Outrossim, para Bezerra (2001), esta unidade constitui identidade peculiar do gênero resenha, revelando o maior ou menor grau de consciência do escritor sobre o gênero em produção.

### **Unidade retórica 4 – Concluir a análise da obra**

Segundo Bezerra (2001), trata-se de unidade de informação altamente especializada, a qual, em sua investigação apresentava ponto maior de distanciamento entre as resenhas de especialistas e alunos da área de estudo em questão. Nesta unidade, tem-se a recomendação da obra e, portanto, o aluno sabendo da não publicação de sua resenha observa como uma informação vazia de sentido. Além da recomendação da obra, a indicação de possíveis leitores segue-se como um procedimento natural dentro desta unidade.

Mister lembrar sobre a variabilidade e flexibilidade de cada subunidade dentro das unidades maiores conforme Motta-Roth (1995), porquanto as subunidades (denominadas de *subfunções* por esta autora) são desdobramentos das unidades retóricas. De igual modo, é válido ressaltar que, de acordo com Bezerra (2001), a avaliação é o traço característico definidor da identidade das resenhas como um gênero acadêmico específico. Assim, apenas a descrição não figuraria como texto prototípico de uma resenha.

## 6 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção destina-se à descrição e análise dos dados gerados a partir das resenhas de obras literárias produzidas pelos alunos, em turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada em Teresina, Piauí. De antemão, também, é preciso explicar que cada texto será codificado a partir de “R”, de resenha, acompanhado de uma numeração feita aleatoriamente a cada texto, de modo a resguardar confidência dos alunos como exemplo, R1, R2, ... R22.

Como já fora citado, as interfaces a que se circunscreveu esta análise foram a de letramento de leitura literária, baseada na sequência básica de Cosson (2012), e a atividade de produção de texto aplicada que constitui esta pesquisa, a qual investiga os propósitos comunicativos construídos pelos alunos em seus textos, a fim de montar um quadro, com estes propósitos, denominados unidades retóricas, conforme Biasi-Rodrigues (1998) e Bezerra (2001), encontradas nestes textos, consideradas pertinentes pelos alunos.

Desse modo, para coleta de dados, iniciou-se com a aplicação de uma atividade de letramento literário, uma vez que, para produção de resenhas de obras literárias, é imprescindível a compreensão leitora do aluno da obra em análise. Para tanto, buscou-se associar o ensino da língua a teorias de leitura, inclusive a literária, e escrita, com vistas a determinar critérios para o período procedimental de forma que esta pesquisa contribui, também, neste âmbito, quando reflete teoricamente as práticas de ensino em sala de aula, as quais, não somente para fins de pesquisas, entre outros, devem conter em sua natureza cada vez mais estratégias e procedimentos sistematizados, com objetivos claros e coerentes com a linguagem e suas atribuições na sociedade.

Portanto, o percurso desta seção descreverá os dados operacionalizados e a análise destes por meio de três etapas: a primeira, que apresenta evidências de letramento literário, cujo objetivo é apresentar, por meio da materialidade do texto, que os alunos desenvolveram determinada experiência com a obra lida; a segunda etapa consiste em delinear os movimentos retóricos quantitativa e qualitativamente conforme análise dos textos produzidos pelos alunos; já a terceira etapa tem enfoque na sinalização lexical, com base nos rótulos discursivos, descrevendo as expressões nominais utilizadas pelos discentes.

## 6.1 Evidências de Letramento Literário

Em relação à avaliação da leitura literária, é preciso aventar o que Cosson (2012) aponta acerca deste assunto. Em primeiro lugar, para ele (2012), cabe ao professor oferecer aos alunos os instrumentos qualitativos e quantitativos da avaliação, por meio de uma condução do processo avaliativo de modo compartilhado. Em segundo lugar, o ensino da literatura não pode ser equiparado por meio de práticas e pressupostos de avaliação como ocorre no ensino de linguagem. Cabe mais observar a experiência trazida pela obra em si ao aluno ao invés de se buscar, simplesmente, se este foi capaz de identificar elementos literários na materialidade do texto.

Dessa forma, enfocando a seleção do livro “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães, o processo avaliativo percorreu a partir das etapas da leitura, porque, Segundo Cosson (2012), a partir dos intervalos, o professor deve observar as dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura, que aqueles são considerados os diagnósticos da etapa de decifração no processo da leitura. Nesse sentido, foi elementar aplicar os intervalos por meio de uma conversa simples com a turma sobre o andamento da obra, como sugere o próprio teórico (2012).

Por esses motivos, os intervalos foram utilizados para ajudar a melhorar a leitura, e a compreensão dos educandos, possibilitando-lhes, em primeiro momento, uma experiência melhor com a obra e, em seguida, uma melhor interpretação sobre a vida e o desenvolvimento da história humana, ajudando-os em sua formação e estimulando-os a desenvolverem um pensamento crítico acerca do tema tratado no enredo.

Conforme sugere Cosson (2012), os intervalos, com duração de um total de uma aula segmentada em trinta minutos, em dois períodos de aula, que realizam o primeiro ponto da avaliação, ocorreram sem monitoramento, delimitando-se, apenas, para a discussão e abordagem até determinado capítulo para não adiantar fatos posteriores do enredo aos alunos com a leitura menos adiantada, e, por um lado, visando à apreensão de elementos básicos constituintes da narrativa, temáticas percorridas ao longo do enredo e, especialmente, correspondências feitas sobre as hipóteses levantadas antes da leitura e proposta de novas hipóteses para continuidade da leitura. Por outro lado, deu-se atenção a elementos linguísticos,

vocabulário, estrutura composicional, interação linguística com o texto e ritmo de leitura.

Já os outros dois pontos de avaliação, o da discussão e registro da interpretação, de acordo com Cosson (2012), sucederam durante a etapa de interpretação, com duração de uma aula, de uma hora, por meio de uma discussão realizada em sala de aula, com o compartilhamento e socialização das interpretações e o registro da interpretação por meio de resenha crítica, objeto de estudo deste trabalho, materializando a interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade leitora (COSSON, 2012).

Desse modo, por meio de roda de debate, alcançou-se a discussão temática da obra principiando por momentos importantes do enredo, em seguida, alavancando fatos mais implícitos surgidos no enredo até o alcance de uma apreensão global da obra. No que tange à produção da resenha de obra literária, registro de interpretação, procurou-se avaliar o posicionamento crítico e descritivo por parte do aluno que, segundo Cosson (2012), precisa essencialmente fazer uma reflexão de forma explícita, permitindo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Isso foi atingindo por meio de roda de leitura.

Portanto, a sequência de letramento literário proposta alcançou seus objetivos, porquanto se observou materializado nos textos correlações entre a obra e conhecimentos de mundo dos alunos e compartilhados ao longo das etapas da sequência. Como já fora citado, conforme Cosson (2012), o objetivo maior é fazer com o que o estudante compartilhe o engajamento com uma comunidade de leitores, bem como, a partir desse compartilhamento, construa-se tal comunidade leitora, objetivando o próprio processo de letramento literário.

Desse modo, visa-se, segundo Cosson (2012), a uma experiência que permita o aluno se sentir tocado pela realidade do mundo que a obra lida lhe revela, proporcionando, posteriormente, compartilhar isso “em uma conversa com amigos, em um local de trabalho, aconselhar alguém a leitura do livro ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória” (COSSON, 2012, p. 65).

Destarte, buscou-se como forma de análise do processo de letramento literário, por meio das resenhas, a presença ou não da unidade retórica 3, “criticar a obra”, a qual configura uma ação retórica que materializa a experiência literária de forma compartilhada com a comunidade de leitores. Desse modo, veja-se alguns

trechos que revelam tal sentimento, cuja transcrição manteve fidelidade ao original, relevando os aspectos de desvios gramaticais ou erros de grafia, por não serem objetivos da análise em questão, a seguir:

Quadro 5 – Evidência de letramento literário em textos de resenhas de obras literárias.

CODIFICAÇÃO	EVIDÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO
R1	“Na minha opinião o texto poderia falar mais da história do Brasil...”
R2	“Eu gostei muito do livro principalmente na parte em que <i>henrique</i> irmão de <i>malvina</i> vai <i>cabuetar leoncio</i> sobre o abuso...”
R3	AUSENTE
R4	“um livro... que se passou no século da escravatura e fala de um sofrimento de uma jovem <i>mais</i> ainda existem casos assim de mulheres que sofrem nas mãos de homens”.
R5	“o livro tem muita injustiça e machismo”.
R6	“A história em si foi feita para nós podermos refletir sobre a realidade da época, mas eu queria saber mais sobre a história de Malvina e Henrique...”
R7	“o interessante do livro é <i>Por que alem</i> de Isaura ser criada como uma sinhá ela não se achava ela era humilde e ajudava os escravos”.
R8	“A <i>Escrava isaura</i> se tornou um livro <i>muinto Popular la</i> na <i>Epoca</i> da sua publicação graças ao apelo <i>bolicionista</i> mesclado ao sentimento”.
R9	AUSENTE
R10	AUSENTE
R11	AUSENTE
R12	AUSENTE
R13	AUSENTE
R14	“As mulheres tão cada vez mais sendo desrespeitadas, a ponto de não poder sair de casa, algumas são agredidas direto e outras são até mortas (...) toda mulher deveria se sentir segura com



	<i>alguem</i> por perto e não sentir medo das pessoas. A história da escrava Isaura é só um exemplo, e também uma superação, <i>por que</i> ela resistiu e no final deu tudo <i>seto</i> ".
R15	"e falando sobre o livro e um livro bem legal bem <i>Intrresante</i> e bem real retrata um <i>historia</i> tipo vida real mesmo e também e <i>Interresante Para</i> a pessoa ler. as pessoas até ser <i>coscientizar</i> que maltratar mulher não e nada <i>Podemos</i> sofrer muitas <i>consequencias</i> ".
R16	"minha opinião: o livro e bom mas <i>Poderia ter mas Participação</i> da <i>malvina</i> na <i>historia</i> , que a Isaura não <i>sofrese</i> tanto, que o Leôncio se <i>matase</i> é que <i>sofri-se</i> igual um escravo".
R17	" <i>opnião</i> : Então o começo ficaria melhor sem a violência sofrida pelo comendador almeida".
R18	"Opinião: o livro é bom apresenta todas as <i>informacos</i> de como era antes. <i>Divia</i> ter uma continuação".
R19	"na minha clara e expressa <i>opnião</i> , <i>malvina</i> não devia morrer tão cedo assim... porque depois de sua morte a linda e doce escrava começou a sofrer repentinamente na senzala, eu mesmo queria que Isaura continuasse a ser uma dama de requinte. e o <i>leôncio</i> deveria ser castigado... porque se Isaura foi respeitada desde o início, tinha que ser tratada da mesma forma até o fim. e além do mais bem que <i>leôncio</i> mereceu ter morrido".
R20	"As minhas impressões sobre o livro não foram as melhores eu acho que você <i>ja</i> sabe o <i>porque</i> , primeiro porque se trata de um <i>periodo</i> escravagista. (...) é a descrição perfeita de como era a relação senhor e escrava, o que me deixou extremamente comovida e tocada é que ela é branca (...) e que só tinha as coisas pelo fato de ser <i>Branca</i> , <i>mais</i> não é por conta disso que eu posso dizer que o livro é ruim, o livro consegue te <i>transporta</i> para aquela época tanto que me deixou revoltada".
R21	"(...) a obra de Bernardo Guimarães ataca diretamente a escravidão e o <i>nacismo</i> , que são pensamentos um tanto, revolucionários para a época que viveu fazendo <i>do</i> livro de 1875, torna-se famosa leitura <i>literal</i> e fonte de ensino para a sociedade."

R22	“ <i>Opinia</i> : Que toda <i>mulhe</i> tem direito de ser livre e ter o que <i>mas quer</i> ”.
-----	---

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

Dessa maneira, observa-se que em seis textos, R3, R9, R10, R11, R12 e R13, a ausência materializada no texto desta ação comunicativa que compartilha a experiência crítica do aluno em relação à obra lida. No entanto, isso não anula a competência de leitura literária do aluno, bem como sua experiência particular. Em termos quantitativos, das 22 resenhas produzidas, um total de dezesseis apresentaram análise crítica, configurando um percentual de 72% do total.

Nesses dezesseis textos, mesmo que, às vezes, acompanhada de uma parte descritiva, foi possível evidenciar que o aluno materializou sua experiência literária e social no texto, como exemplo, em R4, que o aluno esboça um entendimento da persistência de uma das problemáticas sociais verificadas no livro; já em R5, nota-se a denominação de uma doutrina arraigada nas esferas sociais que é temática abordada na obra lida; em R20, há uma manifestação mais individual e afetiva em relação ao enredo da obra lida.

Portanto, verificou-se, a partir das críticas, que as opiniões se ampliaram do lugar comum de avaliar a qualidade da obra lida por meio de adjetivações para uma preocupação maior com as experiências vividas pela personagem, as quais são persistentes ainda na sociedade vigente. Isso contribui na produção metadiscursiva do texto, uma vez que o aluno se engaja com a leitura e com a obra, transformando a resenha de obra literária e o processo de escrita em uma forma de ação na sociedade por meio da linguagem.

## 6.2 A Organização Retórica em Resenhas de Alunos do Ensino Fundamental

Nesta etapa, manteve-se o critério adotado por Bezerra (2001), de eliminar as unidades e subunidades que tivessem ocorrência de até 10%. Isso a fim de produzir um quantitativo estatístico mais real, já que a pesquisa faz uma investigação por amostragem.

Com isso, como já fora abordado, a articulação retórica é realizada por um material linguístico. Buscou-se analisar a sinalização lexical com base na teoria dos

rótulos discursivos, de acordo com Francis (1986, 1994 apud BEZERRA, 2001), os quais recaem no texto como encapsuladores de conteúdos precedentes ou subsequentes ou de modo metadiscursivo ou metalinguístico. Portanto, os rótulos, conforme Biasi-Rodrigues (2001 apud BEZERRA, 2001), servem como fio condutor argumentativo, especialmente em textos pertinentes a gêneros como resenhas.

Desse modo, primeiramente, serão apresentadas as formas de condução de informações distribuídas nas unidades maiores, as unidades retóricas. Veja-se, no quadro a seguir, a organização típica nas resenhas analisadas de alunos do ensino fundamental:

Quadro 6 – Unidades retóricas típicas de resenhas de alunos

<p><b>Unidade retórica 1 – apresentar a obra</b></p> <p><b>Unidade retórica 2 – resumir a obra</b></p> <p><b>Unidade retórica 3 – criticar a obra</b></p>
---

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

A partir do quadro acima, observa-se a eliminação da unidade retórica 4, que por falta da recorrência com o percentual quantitativo definido, não foi descrito no quadro acima, mas é imperativo ressaltar que houve a realização deste propósito em dois textos, dos 22 analisados, configurando um percentual de 9,1%.

Assim, definiu-se as seguintes unidades retóricas, com base em Bezerra (2001):

- Unidade retórica 1: espaço da resenha em que o escritor destina o leitor para vários aspectos atinentes ao livro. Esta unidade, segundo Bezerra (2001, p. 88), é uma das mais características em resenhas, que, no presente trabalho, teve uma frequência de 72%, 16 dos 22 textos analisados, em que houve unanimidade na recorrência da subunidade 2, “informando sobre o autor”.
- Unidade retórica 2: esta unidade, segundo Bezerra (2001), descreve a organização e o conteúdo do livro, no caso do presente trabalho, ou personagens, e, embora, tenha foco descritivo, já é possível observar algumas apreciações. De acordo com a análise, 90,9% dos textos, um total de 20, apresentaram frequência desta unidade retórica; deste

total, todos apresentaram o conteúdo/personagens, e, 13,6%, três resenhistas, apresentaram a organização do livro, que se trata da distribuição em capítulos, quantidade de páginas, ilustrações.

- Unidade retórica 3: nesta unidade, o resenhista busca avaliar a obra, revelando aspectos positivos e negativos, embora valide-se o propósito, como se trata de textos produzidos por alunos de ensino fundamental, as estratégias argumentativas neste espaço foram bem elementares. Contudo, observou-se avaliações críticas voltadas para aspectos gerais da obra ou para partes específicas, o fato é que esta unidade teve uma frequência de 70%.

Dessa maneira, a tabela 1, a seguir, sintetiza as unidades retóricas e subunidades organizadas nos textos dos alunos, em um quantitativo numérico e percentual, já eliminadas unidades e subunidades que não obtiveram nenhum quantitativo.

**Tabela 1 – propósitos comunicativos**

<b>Unidade retórica 1</b>	<b>APRESENTANDO O LIVRO</b>	<b>Total</b>	<b>(%)</b>
Subunidade 1	Informando sobre o/a autor/a	16	72%
<b>Unidade retórica 2</b>	<b>SUMARIAR A OBRA</b>	20	90,9%
Subunidade 2	Delineando a organização geral do livro	3	13,6%
Subunidade 3	Apresentando o/as enredo/personagens	19	90,9%
<b>Unidade retórica 3</b>	<b>CRITICAR A OBRA</b>	16	72%
Subunidade 4	Avaliando partes específicas	6	27,3%
Subunidade 5	Avaliando positiva/negativamente	10	44,7%
<b>Unidade retórica 4</b>	<b>FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO</b>	2	9,1%
Subunidade 6	Recomendando/desqualificando o livro	2	9,1%

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2020).

Antes é preciso ressaltar que os percentuais não são complementares ou somatórios, visto que os textos podem conter mais de uma subunidade dentro de cada unidade retórica. Dessa maneira, por meio da tabela 1, verifica-se a recorrência maior da unidade retórica 2, “sumarizar a obra”, com frequência de 90%. Supõe-se que tal resultado pode decorrer de vários fatores, como o de a atividade de resumir ser menos complexa que a de argumentar, ou, pelo aprendiz considerar importante mostrar que leu e conhece o conteúdo do livro; já a unidade retórica 4, eliminada pelo baixo percentual de recorrência, decorre de a produção estar dissociada do seu principal contexto de produção e objetivo, que é o da publicação, tornando esse propósito vazio de sentido.

Destarte, com base na tabela 1, a qual descreveu todos os propósitos comunicativos realizados e organizados nos textos dos alunos, pode-se eliminar aqueles que estão abaixo da medida quantitativa de ocorrência para relevância e consideração na elaboração da proposta do quadro retórico com base no modelo CARS de análise. Portanto, veja-se o quadro a seguir:

Quadro 7 – A organização retórica em resenhas de obras literárias de alunos do 9º ano do ensino fundamental

**Unidade retórica 1 – APRESENTANDO A OBRA**

Subunidade 1 – Informando sobre o/a autor/a e / ou

**Unidade retórica 2 – SUMARIZANDO A OBRA**

Subunidade 2 – Delineando a organização geral do livro e / ou

Subunidade 3 – Apresentando o/as enredo/personagens

**Unidade retórica 3 – CRITICAR A OBRA**

Subunidade 4 – Avaliando partes específicas e / ou

Subunidade 5 – Avaliando positiva/negativamente

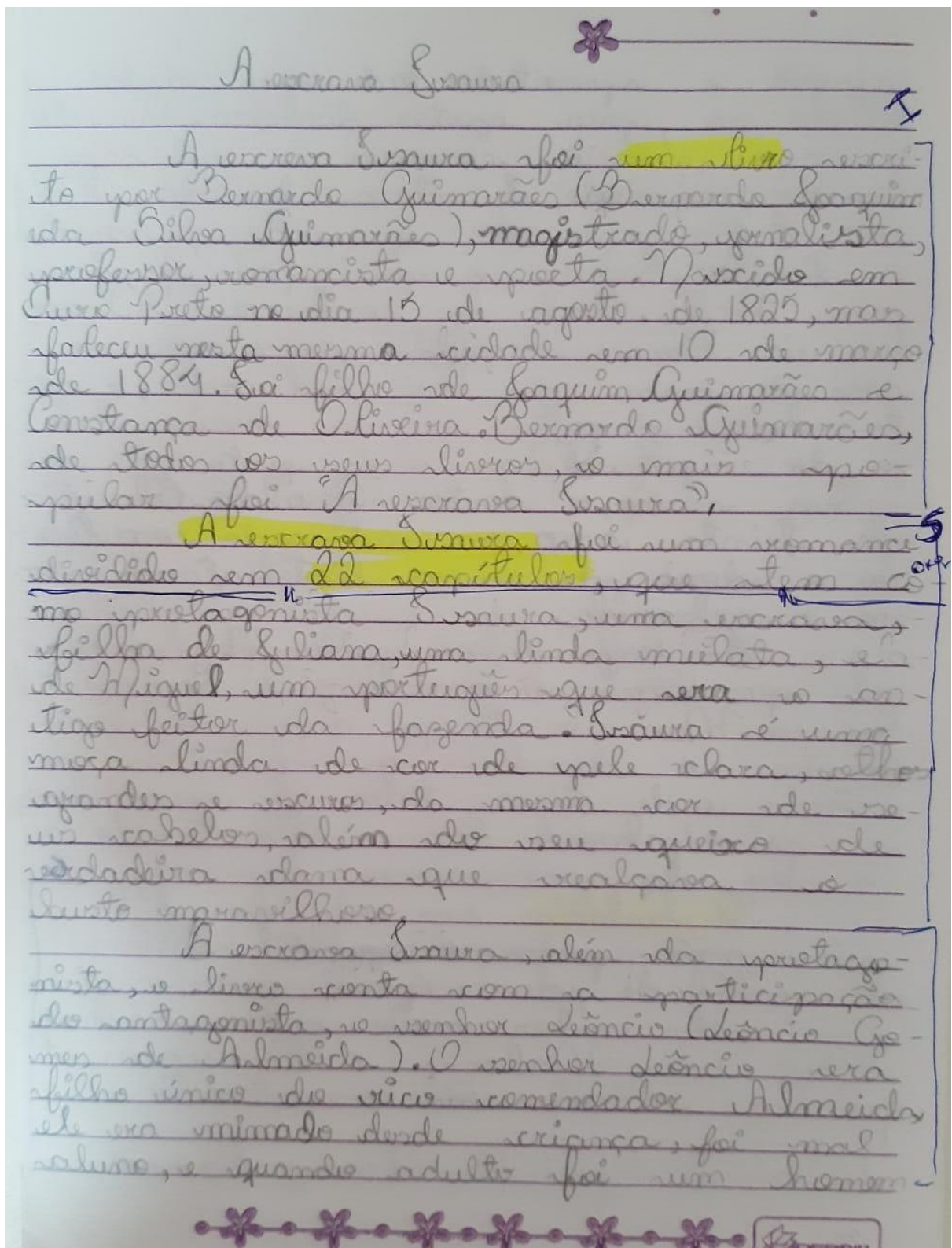
Fonte: elaborado pelo pesquisador 2019.

A partir da tabela 1 e do quadro 7, é possível observar as subunidades, das quais, a 5, “apresentando o/as enredo/personagens”, é a de maior frequência, 86,4%, o que corrobora justamente a análise feita a partir das unidades retóricas, em relação à atividade de resumir, que configura, embora haja um filtro e seleção do que é importante, como “reprodução textual” do que foi lido; já a subunidade 4,

“delineando a organização geral do livro”, que exige uma atenção global à obra, tem menos recorrência, sendo eliminada do quadro retórico.

Dessa forma, a seguir, observe-se a análise global de um dos exemplares de resenha de obra literária que fora escolhida como modelo por conter a subunidade 2, “delineando a organização geral do livro”, veja-se na imagem que se segue:

Figura 6: exemplar de resenha de R6.





cafajente e rapunzeitador, onde seu único  
 talento era para gastar dinheiro. Quando  
 se casou, Leôncio começou a subsistir  
 Soaura, resumindo, ele entera brando Mal-  
 reia. Então quando se era passado  
 os limites, Soaura e seu pai fugiram  
 para Recife. Onde lá conheceu Álvaro,  
 um rico homem, era filho único, orfão e  
 dono de cerca de dois mil contos, o res-  
 to sobre e simpático era a maior bele-  
 za do rapaz. Álvaro tinha uma de seu  
 melhor amigo, o doutor Geraldo. Ele ti-  
 nha trinta anos, era conhecido conceitu-  
 do e dono de uma inteligência fir-  
 me e esclarecida.

Em Recife Álvaro cuidou de Soaura  
 até que Leôncio se descobriu e levou  
 Soaura. Mas um tempo depois Álvaro  
 acabou a descobrir a falência de  
 Leôncio onde toma todos os seus bens,  
 e principalmente Soaura, libertando-a  
 de vez do ganancioso homem.

A história em si foi feita  
 para nós podermos refletir sobre  
 a realidade da época, mas eu que-  
 ria poder saber mais sobre a his-  
 tória de Malheira e Henrique, as  
 que quase não são mencionadas.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Neste texto, realizado por R6, observam-se as três principais unidades retóricas, a saber, Un1, "introduzir a obra", Un2, "sumarizar o livro" e Un3, "criticar a obra". Observa-se que o aluno abordou na primeira unidade informações sobre o autor, desdobrando a unidade na subunidade 2, "informando sobre o autor"; na segunda unidade, já aparecem duas subunidades, 2 e 3, "delineando a organização



geral do livro” e “apresentando o/as enredo/personagens”; já, a na unidade 3, a subunidade verificada foi a 4, “avaliando partes específicas”, visto que a crítica do aluno se volta para o enredo e não desenvolve os acontecimentos referentes a duas personagens.

Destarte, o quadro a seguir sintetiza analiticamente a resenha de R6 apresentando, na primeira e segunda colunas, as unidades retóricas e subunidades respectivamente, e, na terceira coluna, a sinalização linguística de cada ação retórica discursiva.

Quadro 8 – Síntese analítica do exemplar de resenha de R6.

<b>Unidade retórica 1</b>	<b>APRESENTANDO O LIVRO</b>	<b>Sinalização léxico-gramatical/textual</b>
Subunidade 1	Informando sobre o/a autor/a	“A escrava Isaura foi um livro escrito por Bernardo Guimarães (Bernardo Joaquim da Silva Guimarães), magistrado, jornalista, romancista e poeta.”
<b>Unidade retórica 2</b>	<b>SUMARIZAR A OBRA</b>	
Subunidade 2	Delineando a organização geral do livro	“A escrava Isaura foi um romance dividido em 22 capítulos que tem como protagonista Isaura.”
Subunidade 3	Apresentando o/as enredo/personagens	“que tem como protagonista Isaura, uma escrava, filha de Juliana, uma linda mulata, e de Miguel, um português antigo feitor da fazenda.”
<b>Unidade retórica 3</b>	<b>CRITICAR A OBRA</b>	
Subunidade 4	Avaliando partes específicas	“mas eu queria saber mais sobre a história de Malvina e Henrique já que quase não são mencionados.”
Subunidade 5	Avaliando positiva/negativamente	“A história em si foi feita para podermos refletir sobre a realidade da época.”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

A despeito do texto de R6, pode-se observar que o exemplar de resenha apresenta, na Un2, um longo trecho descritivo, revelando a imersão do autor no enredo da obra; já, na Un3, verifica-se, embora específico, um posicionamento crítico ainda embrionário não ressaltando de forma incisiva uma avaliação crítica geral, que configura uma ação retórica canônica do gênero, mas voltado muito mais para o enredo.

Em seguida, observe-se a análise global de um dos exemplares de resenha de obra literária que fora escolhida como modelo por conter a unidade retórica 4, “fornecendo avaliação final do livro” e a subunidade 6, “recomendando/desqualificando o livro”. Veja-se na imagem que se segue:

**Figura 7** - exemplar de resenha de R15.

Isaura era uma mulher linda educada e desejada por muitos homens. mais Isaura não tinha liberdade Para fazer nada a não ser trabalhar Para ele Leoncio era um menino mimado. Rebelde e um unico filho de um rico Comendador ele tinha ser casado com molvina que tambem era muito amiga de Isaura. mais em fim chegou o dia de Isaura ser liberdade e assim teve sua liberdade. e na minha opinião esse fato de maltracão a mulher ainda existir naquel- da época era recente as mulheres se maltratacão e ainda acontece e ficou agora mais recente com muitas nas minhas criticas Este livro deveria se mais exposto assim as pessoas ser conscientizar mais assim o mundo sera um mundo melhor. e falando sobre o livro e um livro bem legal bem interessante e bem real retrata um historia tipo vida real mesmo e tambem e interessante Para a pessoa ler. as pessoas até ser conscientizam que maltratar mulheres não e nada Podemos sofrer muitas consequencias.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Acerca deste outro texto, a Un1 foi suprimida, e o início da resenha se concentra no ato de sumarizar a obra, revelando a subunidade 3, “apresentando o/as enredo/personagens”. Também, observa-se, em seguida a Un3 quando o resenhista faz uma crítica a respeito da obra no que tange ao eixo temático, e, por último, a Un4, em que o aluno fornece uma avaliação final do livro, recomendando a leitura do livro, em que se figura a subunidade 6.

Dessa maneira, o quadro a seguir sintetiza analiticamente a resenha de R15, apresentando, na primeira e segunda colunas, as unidades retóricas e subunidades respectivamente, e, na terceira coluna, a sinalização linguística de cada ação retórica discursiva.

Quadro 9 – Síntese analítica do exemplar de resenha de R15.

<b>Unidade retórica 2</b>	<b>SUMARIAR A OBRA</b>	<b>Sinalização lexical</b>
Subunidade 3	Apresentando o/as enredo/personagens	“Isaura era uma mulher linda educada e desejadas por muitos homens.”
<b>Unidade retórica 3</b>	<b>CRITICAR A OBRA</b>	
Subunidade 5	Avaliando positiva/negativamente	“Na minha opinião esse fato de <i>maltratação</i> a mulher ainda existe...”
<b>Unidade retórica 4</b>	<b>FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO</b>	
Subunidade 6	Recomendando/desqualificando o livro	“Esse livro deveria ser mais exposto assim as pessoas se conscientizar mais...”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

Destarte, verificou-se, no texto de R15, que o exemplar de resenha suprimiu a Un1, deixando de lado a introdução do texto e apresenta, na Un2, um curto trecho descritivo com características críticas diluídas ao longo de texto; já, na Un3, verifica-se, embora específico, um posicionamento crítico centrado no eixo temático que a obra aborda, que configura o ponto alto da ação retórica canônica do gênero; e, por

fim, este é um dos poucos exemplares que cumpriu com um dos objetivos sociais de forma explícita do gênero quando faz a recomendação da leitura do livro na Un4.

A partir das análises das duas resenhas, nota-se a característica da variabilidade como fator comum entre os exemplares escritos, uma vez que estas apresentam diversidades em suas ações retóricas e, simultaneamente, tipificação na distribuição das informações. Em seguida, prosseguir-se-á com a descrição das unidades retóricas e subunidades por meio do material linguístico articulado que processa a ação retórica.

Portanto, veja-se a descrição, conforme sequência do quadro retórico, considerando todas as unidades e subunidades encontradas mesmo as que estão abaixo do percentual para validação, mas foram verificadas nos textos (conferir tabela 1 – propósitos comunicativos, página 75). Mister lembrar a continuidade dos cognomes para cada texto, R1, R2... R22.

### **Unidade retórica 1 – Introduzir a obra**

Nesta unidade, encontra-se o espaço da resenha em que o escritor destina o leitor para vários aspectos referentes ao livro. Nesta unidade, verificou-se informações introdutórias, em sua maioria, sobre o autor, bem como considerações gerais sobre o tópico da obra e sua importância para o público a que se destina. De acordo com Bezerra (2001), os estudantes podem contar apenas informações veiculadas na introdução da própria publicação, prefácios, apresentações ou na contracapa ou nas orelhas do livro, o que, de fato, foi realizado por meio de paráfrases.

#### *Subunidade 1 – Informar sobre o/a autor/a*

Nesta subunidade, observou-se a presença de informações sobre o autor tais como data e local de nascimento, obras anteriores, realizações profissionais.

Continuar numerando os exemplos

(3)

[R1] A Escrava Isaura é um livro de **Bernardo Guimarães** que nasceu em Ouro Preto que fica no estado de Minas Gerais em 15 de agosto de 1825.

No exemplo, observa-se a predicação “é um livro de” que objetiva indicar autoria, seguida da informação da localidade onde o autor nascera “nasceu em Ouro Preto”; já a data por sua vez remete não só ao nascimento do autor, como também explica seu envolvimento com o contexto social e o tema escravidão, já localizando o leitor para a leitura de uma obra de autoria de época.

## **Unidade retórica 2 – Sumarizar o livro**

Nesta unidade, averiguou-se a descrição da organização e, maiormente, do conteúdo do livro, ou capítulo. Como o foco é descritivo, apresentava-se trechos mais longos, mas, conforme Bezerra (2001), alguns indícios de uma postura avaliativa por parte do resenhista já começavam a aparecer de forma diluída.

### *Subunidade 2 - Delineando a organização geral do livro*

Nesta subunidade, informações a respeito da quantidade de capítulos, ou apontamentos ao aspecto mais físico do livro.

O aspecto apontado em R6 foi no tocante à divisão em capítulos, apresentando a organização geral do livro, observe-se:

(4) [R6] A escrava Isaura foi um romance **dividido** em **22 capítulos...**

Neste exemplo, a presença da forma nominal no particípio “dividido” e a expressão “22 capítulos” apontam para a divisão do livro em partes capitulares.

### *Subunidade 3 – Apresentando o/as enredo/personagens*

No que tange à subunidade 3, “apresentando o conteúdo/enredo”, o mais comum foi apresentar um resumo da obra ou características gerais das personagens. Assim, vê-se com clareza, no exemplo de R2, que a maioria tenha descrevido o enredo a partir da apresentação da personagem Isaura, como ocorre no exemplo 3, de R3, já em R15, há uma remissão direta à personagem:

(5) [R2] **Do que se trata o livro...**

(6) [R3] O livro **fala** sobre Isaura escrava...

(7) [R15] **Isaura era** uma mulher linda educada e desejadas por muitos

Nos dois primeiros casos, os rótulos são verificáveis a partir dos verbos “tratar” e “falar”, indicando apresentação do enredo, no entanto, o outro rótulo dá-se pela própria nomenclatura e predicação da personagem.

### Unidade retórica 3 – Criticar a obra

Nesta unidade, o resenhista busca avaliar a obra, apresentando aspectos positivos e negativos referentes à estrutura composicional, ao enredo, à postura das personagens, notadamente, no que se observou aos eixos temáticos, em relação ao trabalho escravo e desigualdades sociais enfrentadas pela mulher. Vale lembrar que, para Bezerra (2001), esta unidade constitui identidade peculiar do gênero resenha, revelando o maior ou menor grau de consciência do escritor sobre o gênero em produção.

### Subunidade 4 – Avaliando partes específicas

Nesta subunidade, verifica-se apontamentos em relação a episódios particulares do enredo relevantes ou para a experiência de leitura do aluno ou para o desenvolvimento do enredo. Pode-se trazer um exemplo a partir da produção de R2:

(8) [R2] Eu **gostei** muito do livro primeiramente **na parte** em que Henrique irmão de Malvina vai “cabuetar” Leôncio (...) e **no final** Leôncio começou a gastar seu dinheiro sem cálculo sem previsão.

No trecho, o verbo “gostar” é evidência de postura avaliativa que, juntamente com as expressões “na parte” e “no final”, distinguem itens pontuais do livro, apontando para fatos episódicos, como se pode constatar.

## Subunidade 5 – Avaliando positiva/negativamente

A subunidade 5 pode ser observada como essencial para o gênero resenha de obra literária, uma vez que, nesta, há traços mais evidentes da análise que o redator da resenha faz. Os dados gerados revelam que houve mais frequência que a anterior, bem como observa-se uma introdução por boa parte dos alunos por meio da expressão “minha opinião”. Contudo, outros rótulos mais específicos também são constatados ao longo das análises, como se observa em R4:

- (9) [R4] Um livro que **de fato** se passa no século da escravatura e fala do sofrimento de uma jovem, “**mais**” ainda existem casos **assim**.

Em (R4), observa-se um rótulo feito por um modalizador epistêmico, buscando avaliar a veracidade do enredo e um conectivo de oposição que, apesar de grafado de forma incorreta, revela que, mesmo pelo distanciamento temporal, uma das temáticas, no caso a violência, persiste na atualidade. Já “assim” é um encapsulador quase natural da variante linguística informal no que tange à nomeação de um conteúdo.

Já em R5, nota-se o uso da primeira pessoa, transgredindo um pouco o caráter da impessoalidade evitado por determinados resenhistas, contudo o uso do verbo “achar” denotar o caráter avaliativo, veja-se:

- (10) [R5] **Eu achei** que **o livro** tem muita injustiça e machismo, **mas** teve muitos autos e baixos na vida de Isaura.

Além da primeira pessoa e do verbo, a expressão “o livro” denota uma referência para um objeto global a ser predicado. Ademais, o conectivo “mas”, de oposição, atenua o peso da avaliação negativa feita na primeira oração.

## Unidade retórica 4 – Fornecendo avaliação final do livro

Segundo Bezerra (2001), trata-se de unidade de informação altamente especializada e, não raramente, é vazia de sentido colocar tal informação, uma vez que o aluno não vislumbra a publicação de seu texto. Desse modo, nesta unidade,

além da recomendação da obra, a indicação de possíveis leitores segue-se como um procedimento natural dentro desta unidade.

*Subunidade 6 – recomendando/desqualificando o livro*

Nesta subunidade, considera-se a indicação para a leitura, como no texto de R15, em que se nota a recomendação para uma possível exposição do livro para mais pessoas e ratificação para leitura do livro.

(11) [R15] Esse livro **deveria ser** mais exposto **assim** as pessoas ser **conscientizar...**

(12) [R15] **Interessante** para a pessoa ler.

No primeiro exemplo em R15, observa-se o uso de um modalizador deôntico “deveria”, indicando obrigatoriedade para exposição, “assim” funcionando como conectivo, apontando o possível efeito conclusivo por meio da exposição a leitura do livro expresso em “conscientizar”. Já no segundo exemplo, há uma adjetivação simples “interessante” relacionado ao ato de ler.

Desse modo, realizada a descrição das unidades e subunidades, as quais configuram os atos retóricos, e o material linguístico articulado, cabe lembrar que estas não estão limitadas a determinado espaço físico do texto, como observou Motta-Roth (1995 apud BEZERRA, 2001), ao dizer que elas são flexíveis, nem seguem sequenciamento linear, como, também, nenhuma resenha tem em sua íntegra a frequência de todas as subunidades possíveis.

Com base nos rótulos, a verificação da postura avaliativa nos textos é exequível, bem como evidenciar a importância do rótulo como fio condutor da argumentação, e, é justamente essa estratégia avaliativa vista precisamente como fator central para diferenciar as resenhas de outros gêneros, segundo Bezerra (2001). Outrossim, de acordo com o modelo analítico, admite-se concluir que, embora se trate de um gênero secundário, conforme Bakhtin (2000), observaram-se regularidades nas resenhas de obras literárias feitas pelos alunos.

Portanto, como um gênero, definido por Swales (1990), trata-se de uma classe de eventos comunicativos, com propósitos reconhecidos na comunidade



discursiva, pode-se observar, por meio dos quadros retóricos analíticos, determinada tipicidade nas ações comunicativas dos alunos, com padrões análogos, tornando possível a realização deste gênero no espaço escolar.

Também, mais do que padrões de informações distribuídas nas produções dos alunos, nota-se o modo dito construtor de sentido social, no entendimento dos alunos, para o sentido do texto, uma vez que, de modo geral, as resenhas apresentaram centralidade na condução dessas informações.

No entanto, notou-se a ausência de uma ação comunicativa muito comum na realização deste gênero, até mesmo, para encorpar aquele que é seu objetivo social prático: indicação diferentes produções culturais. Isso se explica a partir da audiência expectada pelo aluno, visto que, no modo tradicional de proposta de texto, indicado pelo livro didático, não se proporciona ao autor-aluno da resenha um contexto de produção com um potencial interlocutor interessado em sua recomendação. Como também, mais desdobramentos em subunidades das unidades retóricas, gerando possíveis ações comunicativas relevantes para a função social a que se presta o gênero.

Desse modo, a próxima seção vai versar a respeito da proposta de intervenção. A qual se configura como uma atividade de aplicação que tem o objetivo de apontar alternativas às lacunas verificadas no decorrer da análise feita anteriormente.

## 7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção é destinada à apresentação de uma atividade de intervenção, um instrumento característico de programa de pós-graduação PROFLETRAS. Por meio desta atividade interventiva, com base em lacunas observadas a partir das análises dos textos dos alunos, os resultados obtidos têm uma alternativa prática para desenvolvimento do que se objetiva ao se realizar esta investigação.

De igual modo, esta atividade objetiva corresponder às teorias abordadas neste trabalho, com vistas a sedimentar a execução de um objetivo maior: o ensino da língua como forma de atuação nas mais variadas esferas sociais. É preciso, então, dialogar com as reflexões teóricas aventadas aqui, tais como as de prática de leitura de forma sistemática por Antunes (2003), a de letramento literário por Cosson (2012) e a de ensino da língua por meio da abordagem Sociorretórica. Esta proposta de intervenção seguirá também as interfaces da leitura literária e da produção de texto, resenha de obra literária.

No que tange à leitura literária, busca-se fomentar a fase da leitura da sequência básica sugerida por Cosson (2012) por meio de mais atividades práticas durante os intervalos de leitura, criando-se um diário de leitura elencando-se os principais fatos lidos durante o dia. Desse modo, construiu-se de forma aglutinada um cronograma/diário.

Referente à escrita, é importante formular a atividade com base nas etapas intercomplementares (conferir quadro 1, página 27) para realização da escrita sugeridas por Antunes (2003) em que há o planejamento, cujas práticas escolhidas pautam-se em estratégias para escrita, escolha do objeto e situação de circulação do texto e ordenação das ideias; em relação à escrita em si, considera-se a realização da tarefa motora; e, por último, a reescrita em que são avaliados o cumprimento dos objetivos e a concatenação entre os blocos textuais.

Com isso, a partir dos estudos de gêneros pela perspectiva da abordagem Sociorretórica e do processamento de leitura literária baseado na sequência básica de Cosson (2012), busca-se fortalecer a competência/experiência leitora dos aprendizes, bem como, pelo viés da escrita, elucidar quanto à importância e estratégia da distribuição informativa nos textos, apondo-se uma atividade que desenvolva o aluno para a compreensão e a apropriação dos gênero textual, mais

especificamente, resenha de obras literárias, como forma de ação comunicativa na sociedade, por meio das informações conduzidas pertinentes ao escopo tipificado de tal gênero em determinada comunidade discursiva. Veja-se, portanto, a atividade a seguir:

### **ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO**

#### **ETAPA 1 – ROTA DE LEITURA LITERÁRIA**

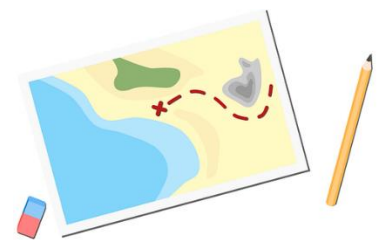
- Por meio deste diário, o docente influenciará o aluno a tomar nota de algumas observações feitas durante a leitura de cada capítulo. Assim, o procedimento ocorre seguindo uma rota que motive a continuidade da leitura realizada pelo aluno, bem como o registro de suas impressões.

#### **ATIVIDADE I: ROTA DE LEITURA DO LIVRO “A ESCRAVA ISAURA”**

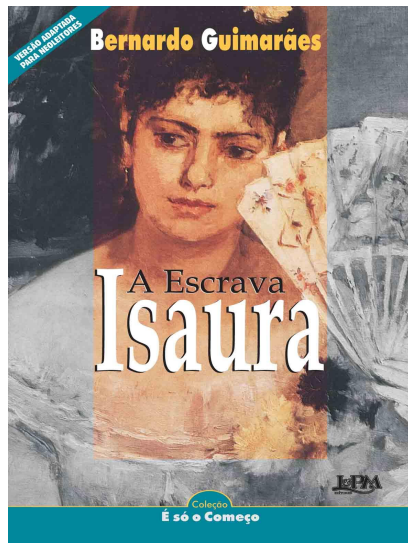
- Esta atividade permite a intervenção docente nas dificuldades encontradas no processamento da leitura. Há duas versões, uma para o professor, outra, para o aluno.
- Carga horária: 02h/aula.
- Observação: a quantidade de capítulos pode ser adaptada conforme obra

## **ROTA DA LEITURA (PROFESSOR)**

Esta é uma proposta de atividade sobre o livro “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães, como sugestão a ser aplicada em consonância com o gênero estudado. Para isso, os alunos vão realizar a leitura de um romance por partes, registrar suas impressões diárias e produzir uma atividade final que deverá ser entregue ao professor.



### Sugestões para o professor:

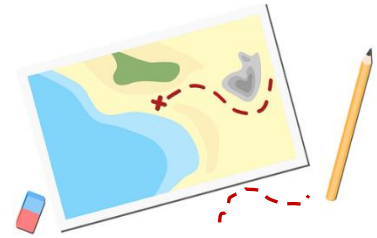


- ✓ Relate suas impressões sobre a leitura para seus alunos. É importante que eles o vejam como um leitor que faz apreciações pessoais sobre o que lê.
- ✓ Dê exemplos de anotações feitas por você, no primeiro capítulo, para que eles possam entender como deve ser o registro.
- ✓ Pergunte se o registro diário ajudou a compreender a temática apresentada pelo texto;
- ✓ Se possível, faça perguntas ou lance desafios sobre a obra durante suas aulas;
- ✓ Apresente, previamente, o processo de avaliação do projeto. Esclareça que ele será avaliado pela sua participação nas aulas (quando houver) e pela atividade final.
- ✓ O registro diário do aluno não deve ser um instrumento de controle ou avaliação da leitura. O aluno deverá usá-lo como apoio para seu processo de compreensão e sistematização das leituras realizadas.
- ✓ Faça os ajustes necessários e bom trabalho!

### Fontes:

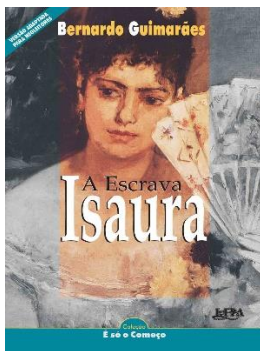
- GUIMARÃES, J. B. S. A escrava Isaura. Adaptação de Paulo Seben et. al., Porto Alegre: L&PM, 2003.
- **Imagens:** <https://images.app.goo.gl/ucPnu4yAEerpcg65A>

## ROTA DA LEITURA (ALUNO)



Esta é uma atividade sobre o livro “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães.

Nesta proposta, você irá realizar a leitura de um romance por partes, registrar suas impressões de acordo com as orientações do roteiro diário.



### Orientações:

- ✓ Organize um espaço para fazer as atividades;
- ✓ Para cada dia, há uma orientação para a realização da leitura e das atividades;
- ✓ Leia seu registro da leitura do dia anterior, para apoiá-lo na continuação e compreensão da leitura;
- ✓ Ao final da leitura diária, faça o registro de suas impressões no roteiro;
- ✓ Para realizar a leitura do livro, você deverá baixar o arquivo enviado por seu/sua professor(a).

### Registro diário das impressões sobre a leitura

- ✓ O registro deve ser utilizado para anotar suas impressões no decorrer da leitura do livro;
- ✓ Faça suas anotações diariamente;
- ✓ Combine com seu o professor(a), de que forma será o envio dos registros feitos por você.

**Dia 01**  
**capítulos 1 a 3**



Hoje, você iniciará a leitura do livro “A escrava Isaura”. Antes de ler os capítulos sugeridos, reflita:

- Sobre o que você acha que esse livro vai falar?

Está preparado para conhecer Isaura e acompanhá-la e seu enredo de empoderamento? Leia os capítulos 1 e 2 e boa viagem! Após a leitura, preencha o roteiro a seguir:



**Roteiro – dia 01**

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

1- O que mais chamou minha atenção?

2- O que eu acho que vai acontecer nos próximos capítulos:

---



---



---



---

**Dia 02**  
**capítulos 4 a 8**



Na leitura de hoje, iremos vivenciar o drama vivido por Isaura. Que tipo de drama será vivido por Isaura?

Após a leitura, preencha o roteiro a seguir:



**Roteiro – dia 02**

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

1- O que mais chamou minha atenção?

2- O que eu acho que vai acontecer nos próximos capítulos:

a) Você acha que Isaura conseguirá sua liberdade? Álvaro será capaz de salvá-la?

---



---



---

**Dia 03**  
**capítulos 8 a 12**



Continue sua leitura, lendo os capítulos 6 a 8 do livro.

Vamos conhecer esse lugar? Leia os capítulos de 6 a 8. Após a leitura, preencha o roteiro a seguir:



**Roteiro – dia 03**

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

1- O que mais chamou minha atenção? Para responder, separe as ações principais realizadas nestes capítulos.

2- O que eu acho que vai acontecer nos próximos capítulos:

a) Leôncio é capaz de mudar suas atitudes? É possível um romance entre Isaura e Leôncio?

---



---



---



---

**Dia 04**  
**capítulos 12 a 16**



Nos capítulos de hoje, o drama de Isaura se aproxima do seu clímax, o momento de maior tensão se aproxima.

Vamos continuar acompanhando nossa protagonista? Leia os capítulos de 9 a 11 e continue essa viagem. Após a leitura, preencha o roteiro a seguir:



**Roteiro – dia 04**

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

1- O que mais chamou minha atenção? Para responder, faça um meme ou desenho à mão.

2- O que eu acho que vai acontecer nos próximos capítulos:

---



---



---

**Dia 05**  
**capítulos 16 a 22**



Hoje iremos descobrir o final da nossa história. Antes de continuar a leitura, reflita:

- Como você acha que vai ser o desfecho da história de Isaura?

Leia os capítulos de 12 a 14 para conhecer. Após a leitura, preencha o roteiro a seguir:



**Roteiro – dia 05**

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

1- Atividade final

O final do livro surpreendeu você? Registre suas impressões sobre ele, fazendo a atividade a seguir ou outra proposta pelo seu/sua professor(a)

- Produza um vídeo retratando os pontos mais importantes do enredo e ressaltando aspectos da história que você acha que ainda ocorrem ou influenciam na sociedade hoje.

Fontes:

- GUIMARÃES, J. B. S. A escrava Isaura. Adaptação de Paulo Seben et. al., Porto Alegre: L&PM, 2003.
- **Imagens:** <https://images.app.goo.gl/ucPnu4yAEerpcg65A>

Sugere-se que o aluno coloque a data abaixo de cada capítulo, a fim de produzir dois efeitos: o primeiro é em relação ao controle do tempo de leitura do aluno que pode ser verificado pelo docente, mas isso em relação ao cumprimento dos objetivos, visto que a leitura não deve ser monitorada; o segundo efeito é como forma de autoavaliação pelo tempo decorrido do próprio aluno ao longo da leitura em relação ao ritmo e compreensão da obra.

Dessa forma, o professor escolhe até qual capítulo em que todos deverão fazer sua discussão em determinada aula, já explicando que o próprio aluno já pode elaborar seu pensamento crítico e análise da obra, bem como levantamento de hipóteses para os próximos capítulos da obra. Ressalta-se, mais uma vez, que a rota de leitura não deve ser utilizada como meio avaliativo, mas como mecanismo que aproxime o aluno para uma melhor experiência de leitura com a obra, que é um objetivo fulcral do letramento literário.

Por fim, o professor faz a leitura de um dos capítulos (o próximo ainda não lido pelos alunos), para que se faça um acompanhamento ao processo de leitura e



compreensão. Com esta atividade, o docente evita uma discussão elementar sem respaldo crítico da obra e repetições de falas entre os alunos. Outrossim, proporciona a ele intervenção nos recursos expressivos e linguísticos da obra, a fim de resolvê-los, encerrando esta primeira etapa.

### ETAPA 2 - SITUAÇÃO DE CIRCULAÇÃO DO TEXTO

- Esta atividade tem o propósito de promover um contato com o gênero, especialmente, no que tange à compreensão do contexto de produção.
- Carga horária: 01h/aula

### ATIVIDADE II: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA RESENHA

The screenshot shows the website 'Recanto das Letras'. The main navigation bar includes links for 'Capa', 'Cadastro', 'Textos', 'Áudio', 'Autores', 'Mural', 'Escrivadinha', and 'Ajuda'. The 'Textos' section is active, and a breadcrumb trail shows 'Textos > Resenhas'. The main content area features a review titled 'Resenha Critica do livro "O Pequeno Príncipe"'. The review text describes the book as written and illustrated by Saint-Exupery, starting with a pilot trapped in the Sahara desert. It mentions the pilot's role as a mechanic and the famous 'Draw me a sheep' request. The review concludes by stating that the story is a fantasy and dream of a child, questioning simple aspects of life with purity and ingenuity.

On the right sidebar, under the heading 'VITRINE', there are four book recommendations:

- Antologia P.O.E.M.A.S. [Palavras Ontológicas Extenuantes Mas]** by various authors, priced at R\$25,00.
- Pre Textos** by Rosa Pena, priced at R\$20,00.
- AS MAIS PODEROSAS ORAÇÕES DO MISSIONÁRIO** by Escritor de Deus, priced at R\$35,00.
- Ana Beatriz, uma menina feliz! (ESGOTADO)** by Ceíça Esch, priced at R\$14,00.
- Palavra é Arte - Poesias** by Marcus Hemery, and other authors.

Apresenta personagens plenos de simbolismo: o rei (que pensava que todos eram seus súditos e não tinha ninguém por perto), o contador (que se dizia muito sério mais não tinha tempo para sonhar), o geógrafo (que se dizia sábio mais não sabia nada da geografia do próprio país), o bêbado (que bebia para esquecer a vergonha que sentia por beber), a raposa, a rosa e a serpente.


O Pequeno Príncipe vivia sozinho num planeta do tamanho de uma casa que tinha três vulcões. O orgulho da rosa, que também vivia no planeta do Pequeno Príncipe, arruinou a tranquilidade e o levou a uma viagem que o trouxe finalmente a Terra, onde encontrou a raposa que o levou a começar a descobrir o que é realmente importante na vida – o amor, a amizade e o companheirismo. Assim, cada personagem mostra o quanto às “pessoas grandes” se preocupam com coisas inúteis e não dão o devido valor às coisas. Isso tudo pode ser traduzido por uma frase da raposa, personagem que ensina ao menino de cabelos dourados o segredo da amizade:

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”.


Antonie Jean Baptiste Marie Roger de Saint-Exupery, foi um escritor de grande sensibilidade, com uma delicada preocupação com o sentido do humano e da existência. Em uma narrativa poética, vai elaborando sua visão de mundo e mergulha no próprio inconsciente, em uma obra aparentemente simples, mais apenas aparentemente. O livro devolve a cada um o mistério escondido em nossa alma. De repente retornamos aos nossos sonhos infantis e reaparece a lembrança de questionamentos


outros autores  
R\$26,00

 **"Acordes do Coração"**  
Nara Pamplona  
R\$25,00

 **PEQUENO CRISTAL -  
(contém 120 poesias) -  
só 29,00 - FRETE**  
SILVIA REGINA COSTA  
LIMA  
R\$29,00

 **O MILAGRE DO ANJO  
AZUL**  
zezebarcelos  
R\$18,00

 **NOVOS RUMOS**  
LuciaLms  
R\$20,00

 **LÁGRIMAS PERDIDAS**  
Péricles Alves de  
Oliveira (Thor Menkent)  
R\$51,58

[Como anunciar nesta vitrine?](#)

Este não é um livro para criança como a maioria das pessoas pensa, é um livro que traz a mensagem da infância. A criança que esta guardada no nosso coração e na qual reconhece nossos olhos, nosso sorriso, nossa alma... É o mundo onde vivemos e o qual podemos mudar. Se não o quisermos compreender e não nos interessarmos pelas palavras de Saint-Exupery, fica uma das sentenças do Príncipe:

“Tu não és um homem de verdade. Tu não passas de um cogumelo.”

**Bruno R Pádua**

Enviado por Bruno R Pádua em 18/07/2006  
Código do texto: T196309



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#). Você pode copiar, distribuir, exibir, executar, desde que seja dado crédito ao autor original. Você não pode fazer uso comercial desta obra. Você não pode criar obras derivadas.

Compartilhar

Tweetar

Compartilhar

E-mail

Denunciar

#### Comentários

22/09/2011 09:59 - **Eva Cláudia** [não autenticado]

sempre adorei essa obra, mas nunca consegui traduzi-la como voce fez... bonita a sua analise, tenho certeza que es um desses leitores "transformados", pois conseguiu desenhar-me um carneiro perfeito. obrigada!!!

Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/196309>>.

**Recomenda-se ao docente que utilize recursos como data show, computador e internet, a fim de realizar acesso ao site em tempo real, analisando todas as ferramentas e conteúdos disponíveis.**

**Após apresentar o gênero em um suporte, realizar a leitura do texto.**

### **Resenha de obra literária “O Pequeno Príncipe”**

Escrito e ilustrado por Saint-Exupery (que se fez o narrador da história), o Pequeno Príncipe começa com a pane de um pequeno avião que deixa o piloto preso no meio do deserto do Saara. Como não tinha passageiro algum com ele empreendeu sozinho o papel de mecânico no difícil conserto do motor. Após a primeira noite adormeceu nas areias do deserto, e foi acordado por uma criança que lhe pede: “Desenha-me um carneiro”. É aí que começa o relato das fantasias e sonhos de uma criança como todas as outras, que questiona as coisas mais simples da vida com pureza e ingenuidade.

Apresenta personagens plenos de simbolismo: o rei (que pensava que todos eram seus súditos e não tinha ninguém por perto), o contador (que se dizia muito sério mais não tinha tempo para sonhar), o geógrafo (que se dizia sábio mais não sabia nada da geografia do próprio país), o bêbado (que bebia para esquecer a vergonha que sentia por beber), a raposa, a rosa e a serpente.

O Pequeno Príncipe vivia sozinho num planeta do tamanho de uma casa que tinha três vulcões. O orgulho da rosa, que também vivia no planeta do Pequeno Príncipe, arruinou a tranquilidade e o levou a uma viagem que o trouxe finalmente a Terra, onde encontrou a raposa que o levou a começar a descobrir o que é realmente importante na vida – o amor, a amizade e o companheirismo. Assim, cada personagem mostra o quanto às “pessoas grandes” se preocupam com coisas inúteis e não dão o devido valor às coisas. Isso tudo pode ser traduzido por uma frase da raposa, personagem que ensina ao menino de cabelos dourados o segredo da amizade: “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”.

Antoine Jean Baptiste Marie Roger de Saint-Exupery, foi um escritor de grande sensibilidade, com uma delicada preocupação com o sentido do humano e da existência. Em uma narrativa poética, vai elaborando sua visão de mundo e mergulha no próprio inconsciente, em uma obra aparentemente simples, mais apenas aparentemente. O livro devolve a cada um o mistério escondido em nossa

alma. De repente retornamos aos nossos sonhos infantis e reaparece a lembrança de questionamentos acomodados, quase já imperceptíveis na pressa do dia a dia. Voltam ao coração escondidas recordações. Um reencontro pessoal com a criança que nos habita.

É uma obra que nos mostra uma profunda mudança de valores, que ensina como nos equivocamos na avaliação das coisas e das pessoas que nos rodeiam e como esses julgamentos nos levam a solidão. Nós nos entregamos a nossas preocupações diárias e esquecemos a criança que fomos. Pelas mãos desse menino o leitor recupera a meninice, abrindo uma brecha no tempo. Voltamos a sentir o perfume de uma estrela e a ouvir a voz de uma flor... Com ele reconquistamos a tranquilidade e a liberdade, deixando alojar-se pela beleza, apossar-se a pouco da sabedoria e do discernimento do que seja essencial. O Pequeno Príncipe é enigmático, profundo, escrito de uma forma metafórica.

Há obras que de alguma forma são capazes de transformar o leitor. Esta é uma delas, que transmite uma experiência muito particular. Uma história bonita que traz ensinamentos sobre amizade e companheirismo: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Este não é um livro para criança como a maioria das pessoas pensam, é um livro que traz a mensagem da infância. A criança que está guardada no nosso coração e na qual reconhece nossos olhos, nosso sorriso, nossa alma... É o mundo onde vivemos e o qual podemos mudar. Se não o quisermos compreender e não nos interessarmos pelas palavras de Saint-Exupery, fica uma das sentenças do Príncipe: “Tu não és um homem de verdade. Tu não passas de um cogumelo.”

**Bruno R Pádua**

Enviado por Bruno R Pádua em 18/07/2006  
Código do texto: T196309

Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/196309>>.

**Ao término da leitura do texto, realizar questionário oral com perguntas simples, a fim de verificar se os alunos foram capazes de localizar informações explícitas no texto e compreenderam o contexto de produção.**

**Sugestão de questões:**

1. O texto é uma resenha sobre qual objeto cultural?
2. Por que há sítios (sites) específicos para resenhas de livros?
3. Você gosta(ria) de compartilhar o que você pensa a respeito de livros, filmes, eventos (shows) que tem preferência?
4. As informações contidas no texto foram suficientes para convencer você a ler livro?
5. A crítica do autor da resenha é positiva ou negativa quanto ao livro?

**ETAPA – 3 COMPREENDENDO O OBJETO – RESENHA CRÍTICA**

- Nesta etapa, o professor levará o aluno a refletir sobre a produção da resenha, reconstituindo o texto de forma a reordenar os parágrafos, a fim de que o aluno compreenda a centralidade, topicalização e desenvolvimento das informações.
- Para o professor, o foco será compreender e descrever quais critérios levaram os alunos a reconstituir o texto para construção de sua leitura – não que o aluno atinja o original do texto, afim de que se possibilite uma reflexão sobre a condução das informações.

**ATIVIDADE III - RESENHA - 9º ANO**

Perguntas marcadas com \* são obrigatórias.

\* Nome e turma

Próxima questão

- \* Arraste os espaços que contém o título, os parágrafos e a referência do texto, reorganizando-o para atingir uma sequência lógico-discursiva entre os parágrafos, levando em conta a disposição das informações.

Arraste as suas escolhas para aqui para as classificar

Apesar de ser uma narrativa divertida e lúdica, a mobilidade urbana e a ocupação do espaço público estão no centro da intenção da história. O texto de Fabrício foi inspirado por um fato real, que aconteceu na cidade de Amsterdã, na Holanda, em 1972. Um grupo de crianças, reivindicando seu espaço na sociedade e nas ruas, encabeçou um movimento para lutar por espaços de lazer.

"A pressa da vida diária não dá tempo para a reflexão, e essa insanidade cotidiana, essa violência quase surda, está materializada no carro, objeto que tomou as ruas para si como seu habitat natural", explica o autor.

O livro propõe também uma reflexão sobre o lugar privilegiado que se dá aos meios de transporte motorizados no dia a dia das grandes cidades, e como essa realidade influencia em cada indivíduo.

"Numa grande cidade, tinha uma menina que parou o trânsito com sua bicicleta.". Assim começa o recém-lançado livro infantil "A menina que parou o trânsito" (Editora V&R), de Fabrício Valério com ilustrações de Bruna Assis Brasil. Aparentemente banal, a narrativa leva o pequeno leitor a refletir sobre a lógica quase sempre cruel de uma grande cidade.

Apesar de as ilustrações indicarem leveza no trato do tema, por trás há uma mensagem urgente: conscientizar sobre o espaço do próprio ser humano na lógica desenfreada da rotina de uma metrópole. "A brincadeira toda é mostrar o que uma simples pausa pode acarretar e revelar. O ser humano, em especial as crianças e os idosos, parece ser a pedra no caminho da cidade grande", ressalta o escritor.

Ao decidir interromper o fluxo dos carros com sua bicicleta, a menina vira o alvo de uma série de reações em cadeia. E o que acontece depois é que o guarda fica bravo e apita, o motorista fica irritado e buzina, o condutor do ônibus se enche de raiva e freia bruscamente. Em linguagem de conto cumulativo, o livro propõe uma reflexão sobre o ritmo acelerado nas grandes cidades e como ele afeta a qualidade de vida e da mobilidade das pessoas.

Livro coloca menina protagonista para falar de ocupação das ruas

Disponível em: . Acesso em: 4/10/18.

**Atividade sugerida disponível em:** <<https://www.questionpro.com/t/ARG5tZjN9z>>.

Fonte: elaborada pelo próprio autor 2020.

Após, execução da atividade pelos alunos, o professor apresentará o texto original, focando na disposição dos parágrafos conforme à centralidade das informações e relevância das topicalizações.

Vai ser possível verificar um padrão no reordenamento feito pelos alunos e, a partir deste, o professor questiona aos alunos quais critérios os levaram para tal.

### **Livro coloca menina protagonista para falar de ocupação das ruas**

"Numa grande cidade, tinha uma menina que parou o trânsito com sua bicicleta.". Assim começa o recém-lançado livro infantil "A menina que parou o trânsito" (Editora V&R), de Fabrício Valério com ilustrações de Bruna Assis Brasil. Aparentemente banal, a narrativa leva o pequeno leitor a refletir sobre a lógica quase sempre cruel de uma grande cidade.

Ao decidir interromper o fluxo dos carros com sua bicicleta, a menina vira o alvo de uma série de reações em cadeia. E o que acontece depois é que o guarda fica bravo e apita, o motorista fica irritado e buzina, o condutor do ônibus se enche de raiva e freia bruscamente. Em linguagem de conto cumulativo, o livro propõe uma

reflexão sobre o ritmo acelerado nas grandes cidades e como ele afeta a qualidade de vida e da mobilidade das pessoas.

Apesar de as ilustrações indicarem leveza no trato do tema, por trás há uma mensagem urgente: conscientizar sobre o espaço do próprio ser humano na lógica desenfreada da rotina de uma metrópole. “A brincadeira toda é mostrar o que uma simples pausa pode acarretar e revelar. O ser humano, em especial as crianças e os idosos, parece ser a pedra no caminho da cidade grande”, ressalta o escritor.

O livro propõe também uma reflexão sobre o lugar privilegiado que se dá aos meios de transporte motorizados no dia a dia das grandes cidades, e como essa realidade influencia em cada indivíduo.

“A pressa da vida diária não dá tempo para a reflexão, e essa insanidade cotidiana, essa violência quase surda, está materializada no carro, objeto que tomou as ruas para si como seu habitat natural”, explica o autor.

Apesar de ser uma narrativa divertida e lúdica, a mobilidade urbana e a ocupação do espaço público estão no centro da intenção da história. O texto de Fabrício foi inspirado por um fato real, que aconteceu na cidade de Amsterdã, na Holanda, em 1972. Um grupo de crianças, reivindicando seu espaço na sociedade e nas ruas, encabeçou um movimento para lutar por espaços de lazer.

Disponível em: <<https://catraquinha.catracalivre.com.br>>. Acesso em: 4/10/18.

#### **ETAPA 4 - ESCRITA DE RESENHA DE OBRA LITERÁRIA**

- Nesta etapa, cabe ao docente proporcionar ao aluno a escrita do texto com base na condução das informações pertinentes ao gênero resenha de obra literária.
- Carga horária: 01h/aula.

**Sugere-se ao docente que faça a proposta por meio de material didático e com base no eixo conteudístico utilizado no programa escolar.**

**Também, o professor pode modular, requerendo a primeira escrita apenas com a entrega do papel em branco, para, em seguida, utilizar esta atividade como forma de preencher as lacunas encontradas nas primeiras produções.**



#### ATIVIDADE IV: PRODUÇÃO DE RESENHA DE OBRA LITERÁRIA

Agora é a sua vez! Com base na proposta de leitura de obra literária recomendada pelo professor, produza uma resenha a fim de avaliar positiva/negativamente, recomendando a leitura do livro que você leu.

**PRIMEIRO PASSO:** verifique seu diário/cronograma de leitura e recolha as informações que levaram você a desenvolver um pensamento crítico sobre a obra lida.

**SEGUNDO PASSO:** com base nos questionamentos anteriores, interprete, selecione, organize e sintetize as informações que podem alcançar o objetivo social da sua resenha: indicar a obra literária em análise.

**TERCEIRO PASSO:** pense no seu público-alvo, leitores possíveis da sua resenha de modo a organizar um texto que estabeleça relações lógico-discursivas entre as ideias de forma clara e objetiva a eles, bem como compreenda que seu texto é seu espaço de ação na sociedade, de fala, seu pensamento crítico é valioso e pode mudar o estado das ideias, sentimentos e emoções do seu leitor.

**Sugere-se ao docente distribuir folha de rascunho e folha de redação final. Também, a quantidade de linhas pode ser entre 30 a 60 linhas, conforme o perfil dos discentes de sua escola.**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

**ETAPA 5 - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO/CORREÇÃO DE REDAÇÃO –  
RESENHA DE OBRA LITERÁRIA**

- Este protocolo é de correção mais geral, analisando variados eixos da escrita, mas focalizando no eixo da informação com base na abordagem Sociorretórica, evidenciando a importância da distribuição das informações em uma resenha.
- Carga horária: 02h/aula.

**Quadro 10 – Protocolo de avaliação/correção de redação – resenha de obra literária.**

<b>EIXO</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
<b>1. Estrutura e elementos composicionais do gênero</b>	1.1 Título do objeto resenhado: título da obra literária. Nome do locutor da resenha, com nota de fim ou rodapé expondo informações pertinentes a este.
	1.2 Exposição de informações pertinentes ao autor da obra literária resenhada.
	1.3 Propósito comunicativo da resenha – apreciação de uma obra literária. Descrição geral da obra, seguida de uma descrição mais específica, com destaque a capítulos ou enxertos da resenha e apreciação específica crítica realizadas pelo locutor da resenha.
	1.4 Conclusão com síntese crítica acerca da obra literária resenhada.
<b>2. Organização retórica</b>	2.1 Seleção, organização, interpretação e colocação de informações pertinentes ao autor e à obra.
	2.2 Apresentação da estrutura da obra, do enredo e das personagens, evidenciando principais características.
	2.3 Qualidade da tomada de posição crítica do locutor em relação ao objeto.
	2.4 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao julgamento de valor adotado.
	2.5 Recomendação de leitura e indicação a públicos leitores da obra vinculada à crítica feita no texto.
<b>3. Coesão textual</b>	3.1 Modalizadores: de valoração, de conexão, epistêmicos, de coesão.
	3.2 Utilização de sinônimos, hiperônimos, hipônimos,

	repetições e reiteraões.
	3.3 Utilização de pronomes e elipses.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
	3.5 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.6 Utilização lexical do campo semântico do domínio discursivo do objeto resenhado.
<b>4. Norma culta</b>	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.5 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Como se pode observar, nesta etapa de atividade escrita, buscou-se concatenar as três fases intercomplementares da escrita conforme Antunes (2003). Desse modo, a atividade é constituída por uma etapa de condições de escrita, buscando reconhecimento dos contextos de produção e circulação de um texto, visto que para se escrever algo é necessário ter-se um objetivo, um fim; bem como compreensão do objeto de ação de social, no caso o gênero resenha de obra literária aliada à estratégia de distribuição de informação com base na Sociorretórica; por fim, (re)escrita vinculada e destituída de apenas aspectos linguísticos.

Também, procurou-se, por meio da avaliação, subsidiar os outros eixos da escrita, os quais podem ser associados às aulas de análise linguística como forma complementar de adequação do gênero à norma da língua portuguesa convencionalmente socialmente, bem como compreensão do gênero e identificação de características pertinentes à estilo, ao conteúdo e à estrutura.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou, ao longo de sua produção, aliar as interfaces de ensino de língua, sobretudo, a da leitura e escrita. Desse modo, além das interconexões entre leitura literária e escrita, uma das pautas relevantes é a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa que, muitas vezes, ocorre sem devido planejamento e de modo assistemático. Então, nesta seção, far-se-á comentário acerca dos resultados encontrados.

Destarte, em relação aos resultados encontrados, pode-se observar a partir dos textos, resenhas de obras literárias, e, por meio da formulação de esquema retórico analítico adaptado do cânone do modelo CARS, as variabilidades e ações tipificadas realizadas pelos alunos, de acordo com o contexto de produção e interação. Desse modo, houve topicalização das informações sobre o autor, centralização quantitativa de informações na unidade descritiva da obra, materialização experiencial avaliativa na unidade crítica e, na maioria dos textos, supressão da unidade de informação em que se aloca a recomendação da obra, pouca flexibilidade das subunidades, conforme cada propósito comunicativo.

No que tange à sequência de letramento literário, observou-se que a sistematização da prática de leitura de textos literários proporcionou observar evidências de apreensão de elementos literários, por meio de prática centrada no processamento da leitura do texto e no sujeito, visando a valorizar a experiência. Por meio desta, foi possível observar a formação de pensamento crítico materializado nos textos e alcance de análises pertinentes ao próprio texto literário e sua relação com a sociedade, bem como constituição de uma comunidade leitora da obra, a qual compartilhou suas experiências de leitura.

Portanto, com base nisso, as aulas de produção de texto necessitam cada vez mais de experimento com a realidade e suportes teóricos e metodológicos adequados ao objeto de ensino, uma vez que só dessa maneira o seu funcionamento fará sentido, e haverá construção social da interpretação. A pesquisa, então, gerou resultados que proporcionaram subsídios teórico-metodológicos para este autor, que oferecem margem a reflexões e diálogos para a prática docente no tocante ao desenvolvimento dos discentes em formação e relativa às estratégias de condução de informações aliadas às convenções que

garantem a eficácia comunicativa na interação por meio das resenhas de obras literárias.

Tanto a proposta de letramento literário como a prática de escrita associada à abordagem de gêneros pela perspectiva da Sociorretórica, objetivam ao ensino com fins sociais, em que, aquela busca o ensino da leitura de obra literária como experiência a ser compartilhada socialmente e, esta, por sua vez, observa o ensino de gênero como prática de ação retórica socialmente reconhecida em razão de propósitos comunicativos.

Portanto, os objetivos traçados foram alcançados de forma exitosa quando se observou que o ensino da língua – a educação de modo geral – satisfaz-se com a aplicação de metodologias e procedimentos planejados e sistematizados. A apropriação do gênero foi realizada quando houve concatenação do ensino do gênero à teoria de leitura, uma vez que esta proporcionou à produção escrita materialização de um pensamento crítico e experiencial de leitura.

Em relação à atividade interventiva sugerida, vê-se como possibilidade de aplicação como forma de o docente atuar de forma teórica e metodologicamente situadas, por meio da proposta diário de leitura para a prática de letramento literário, conforme Cosson (2012) e operação escrita por meio das etapas intercomplementares propostas por Antunes (2003).

Desse modo, é relevante ressaltar que a sistematização das atividades de leitura, alcançada nesta pesquisa pela atividade de letramento literário, apõe-se, de igual modo, em relação às práticas de escrita, uma vez que a produção de um texto só atinge a *status* de gênero caso esteja imbricado em suas funções sociais e propósitos comunicativos. Portanto, mister aliar as teorias de gênero ao ensino de língua como forma de observar este objeto de estudo como, deveras, o é na realidade: uma prática de ação social, contudo, buscando-se planejar, sistematizar e executar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editoria, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009 / PCN/ BNCC.

ARANHA, S. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ASKHAVE, I. SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. Nova York: Longman, 1993.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Org.s, Trad. HOFFNAGEL, J. C. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, B. G. A distribuição das informações em resenhas acadêmicas. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001. (dissertação), 141p.

\_\_\_\_\_, B. G. Gêneros introdutórios em livros acadêmicos. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informação em resumos de dissertações**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. (Orgs). **Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 101-113. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: CONSED; UNDIME, 2016. p. 472.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo, EDUC, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Critical Academic Writing and Multilingual Students**, The University of Michigan Press, 2005.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

COSSON, R. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012

DEVITT, A, J. Writing genres. Southern Illinois University Press, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, 277p.

\_\_\_\_\_. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R.; SALES, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.



GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netx. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KOCH, I.G. V. **A referenciação como construção sociocognitiva**: o caso dos rótulos. Vol. 4. n. 02. São Paulo: Unicamp, 2006. p. 85-89.

LEFFA, V. J. **Writing for the scientific community**: the challenge of being original under constraint. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, Belo Horizonte. *Anais*. v.14, n.14, p. 337-344, 1999.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, São Paulo: Ponte Editora, 2013.

MACHADO, A. R. **A organização sequencial da resenha crítica**. *The specialist*. v. 17, n. 12, 1996, p. 133-149.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, R. A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 1, p. 19-38.

MLLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**. Raleigh: NCSU, v 70, 1984. p. 151- 167.

\_\_\_\_\_. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009. p. 45-58.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Rethorical features and disciplinary cultures: a genre-based study academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. 1995, Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PETTER, M. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, E. P. Como o estilo se caracteriza no gênero notícia: expressão da individualidade ou construção social? In: ALVES FILHO, F. et al. (Org.). **Gêneros em ação: abordagens sociorretóricas**. Teresina: editora da UFPI, 2013.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIM-SIM, I. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Ministério da Educação, Lisboa, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, E. B. Uma história contada em notícias: a trajetória de quase posse do presidente Tancredo Neves. In: ALVES FILHO, F. et al. (Org.). **Gêneros em ação: abordagens sociorretóricas**. Teresina: editora da UFPI, 2013.

SOUSA, S. C. T. **Gênero textual e comunidade jornalística**. São Paulo: Blucher, 2012.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

## APÊNDICES

## TEXTO PRODUZIDO POR R1

## Resenha do livro A Escrava Isaura

A Escrava Isaura é um livro de Bernardo Guimarães, que nasceu em Oura Paulo que fica no Estado de Minas Gerais em 15 de Agosto de 1825.

Ele matriculou-se na faculdade de direito em São Paulo em 1847. Em 1852 formou-se e publicou o seu primeiro livro de poesia, o livro conto da Solidão. E depois de muito tempo escreveu em 1875 publicou A Escrava Isaura e em 10 de março de 1884 morreu faleceu.

A Escrava Isaura, ~~de uma linda escrava~~ é uma linda escrava, branca, dos cabelos negros cacheados por ser filha de uma escrava. Ele se tornou escravo, mas diferente dos outros ele foi educado, aprendeu a ler, etc. Sua dona queria libertá-lo mas na liberdade de compra de mais ela more com ele assim ele foi comprado por Zénono um filho de um. gostava de gostar de coisas com gosto, ele tem nome com Isaura, mas ele foge com seu pai de longe para longe.

O livro se passa no século XIV ~~XVII~~ XIX (19) no reinado de dom Pedro II ~~no~~ no ~~meio~~ ~~do~~ ~~Brasil~~ ~~(mesmo~~ falando de escravidão) o ponto positivo é que fala de escravidão, e o negativo é que é preciso falar muito mais daquela época para o leitor entender o que passa na época.

TEXTO PRODUZIDO POR R2

A ESCRAVA ISaura

Logo que se trata o livro

Isaura e uma moça linda. É desobedi por muitos homens. tem a pele quase branca. mas ela não tinha liberdade para agir por conta própria por que é uma escrava. Ela pertence a senhor um fazendeiro autoritário e não admite ser contrário e quer o amor da moça. Por isso, invade a liberdade a seguir para sempre

minha opinião sobre isso

Eu gostei muito do livro. Primeiro porque na parte em que os personagens se conhecem, a história começa a ser interessante. O senhor de fazenda em sua vida não aceita o que não lhe convém. Ele quer a moça que também tentou se livrar da linda escrava tanto que a senhora gritou e foi para o canto da sala e humilhou o senhor. O senhor a desobedeceu



TEXTO PRODUZIDO POR R3

O livro foi escrito por Bernardo Guimarães: nasceu em  
 Aurora preto Minas Gerais, em 15 de agosto de 1825 depois de  
 estudar em Minas matriculando na faculdade de direito de São Paulo.  
 Em 1852 formase, e publica a primeira livro de poesias Can-  
 tas da solidão, Depois de escrever em jornais da rio de janeiro  
 assume a cargo de juiz municipal de cartolão, em goias.  
 Em 1867 regressa a aurora preto. na ano de 1869 iniciou a  
 carreira de romancista com O ermitão de mague  
 publicou o amonástico, e escreveu isaura. Morreu em  
 10 de março de 1884. O livro fala sobre isaura uma  
 menina, leonice marido de malvina que a ama  
 da mãe mas o pai fez com ela, lá eles conhecem  
 alvaro que é apaixonado por ela, mas ela é descub-  
 ta e levada de resalto e presa mesmo sabe  
 esculpa sem come e forçado a escolher morrer  
 ou se casar com a jardineira da casa, mas  
 Leonice encorajou leonice e abriam ele a libertar  
 isaura e fim eu queria saber mais sobre o  
 autor e leonice e malvina.

## TEXTO PRODUZIDO POR R4

Resenha

A Escrava Isaura

A Escrava Isaura é um romance escrito por Bernardo Guimarães, em 1876 e publicado no mesmo ano pela B. L. Garnier, Rio de Janeiro. Com o romance, Bernardo Guimarães obteve fama, sendo reconhecido até pelo Imperador do Brasil, Dom Pedro II.

Um pouco sobre a protagonista: Isaura, escrava de pele branca, foi criada como filha na família em que serviu. Foi durante muito tempo a protegida da matriarca, que prometeu que após a sua morte a moça deveria ser liberta. Entretanto, esse último desejo não foi satisfeito e Isaura tornou propriedade de Leôncio, um homem sem caráter por ela se interessar, apesar de casado. Isaura morreu porquê "Chefe", sebia na mão dele decidiu ser livre. Mas o "Chefe" não queria perdê-la por ele Isaura era um raro para ele.

Minha opinião

Um livro que dá falar que que se passaram no século da escravidão e falando sofrimento de uma mulher mas ainda o sistema caso assim de mulheres que saíam nas mãos dos homens.

Jandaia



TEXTO PRODUZIDO POR R5

10800  
R5

Párrafo.

I

O livro "A Escrava Isaura" foi escrito pelo o romancista e poeta brasileiro Bernardo Joaquim da Silva Guimarães, ele nasceu em 15 de agosto de 1884, Ouro Preto, Minas Gerais. Ele também escreveu vários livros como: "O Seminário", "O Gaximpeiro", "Conto da Solidão".

A Escrava Isaura é um livro que fala de uma escrava que era muito linda, ela tinha ~~olhos~~ pele clara e cabelos escuros, por ela ter uma beleza muito extraordinária ela se tornou cobrada por os homens, a jovem moça perdeu a sua mãe muito nova lutando até quando ainda estava de resguardo de Isaura.

Isaura sofreu muito, ela era cercada por Leoncio que era marido de Malina, que cuidava de Isaura quando a mãe de ~~Isaura~~ Leoncio morreu, Leoncio pegava muito no pé de Isaura pra ficar com ele mas Isaura sempre rejeitava ele.

Depois de vários acontecimentos ela foi libertada para ser feliz, achou seu pai e o amor da sua vida. "A Escrava Isaura" é um livro ótimo que fala de verdades que acontecia com as escravas naquele tempo apesar de Isaura ter saído com a mãe e a esposa de Leoncio, por ela ter estudado que a mãe de Leoncio lhe deu, eu acho que o livro tem muita injustiça e machismo mas tem ~~algumas~~ muitas partes e lições na vida de Isaura.

C

## TEXTO PRODUZIDO POR R6


A escrava Saura

A escrava Saura foi um livro escrito por Bernardo Guimarães (Bernardo Joaquim da Silva Guimarães), magistrado, jornalista, professor, romancista e poeta. Nasceu em Ouro Preto no dia 15 de agosto de 1825, mas faleceu nesta mesma cidade em 10 de março de 1884. Foi filho de Joaquim Guimarães e Constança de Oliveira. Bernardo Guimarães, de todos os seus livros, o mais popular foi "A escrava Saura".

A escrava Saura foi um romance dividido em 22 capítulos, que tem como protagonista Saura, uma escrava, filha de Juliana, uma linda mulata, e de Miguel, um português que era o antigo feitor da fazenda. Saura é uma moça linda de cor de pele clara, olhos verdes e cabelos, do mesmo cor de seus cabelos, além de seu jeito de verdadeira dama que realçava o busto maravilhoso.

A escrava Saura, além da protagonista, o livro conta com a participação do antagonista, o senhor Leôncio (Leôncio Gomes de Almeida). O senhor Leôncio era filho único do vice-cemendador Almeida e era mimado desde criança, foi mal educado, e quando adulto foi um homem

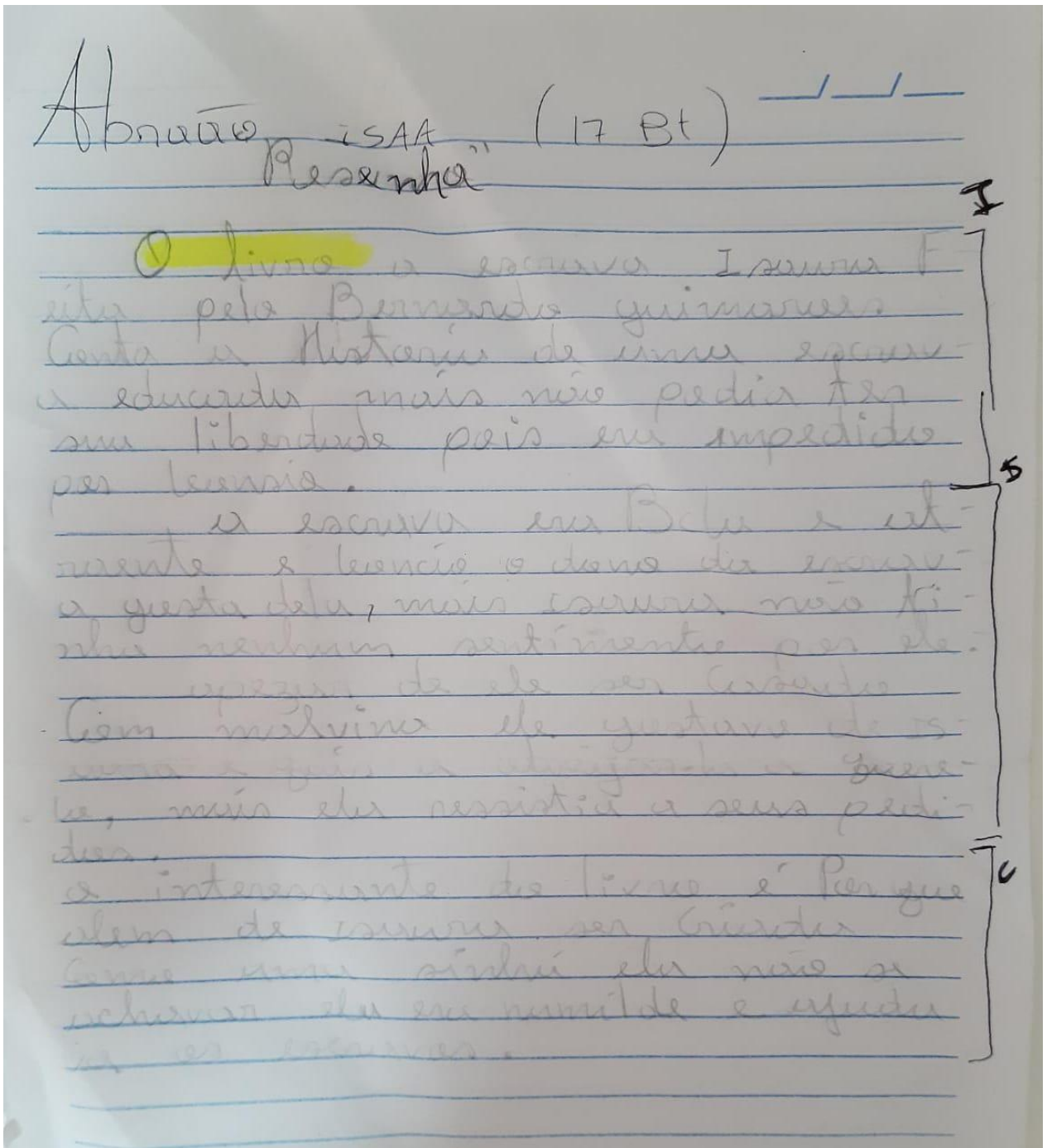



 cafajeste e representador, onde seu único talento era para gastar dinheiro. Quando se casou, deôncio começou a trabalhar. Sua esposa, resumindo, ele estava levando Malveira. Então quando já era passado os limites, Sua esposa e seu pai fugiram para Recife. Onde lá conheceu Alvaro, um rico homem, era filho único, órfão e dono de cerca de dois mil contos, o resto moço e simpático era a maior beleza do rapaz. Alvaro vivia junto de seu melhor amigo, o idônter Geraldo. Ele tinha trinta anos, era adorado concubina e dono de uma inteligência firme e esclarecida.

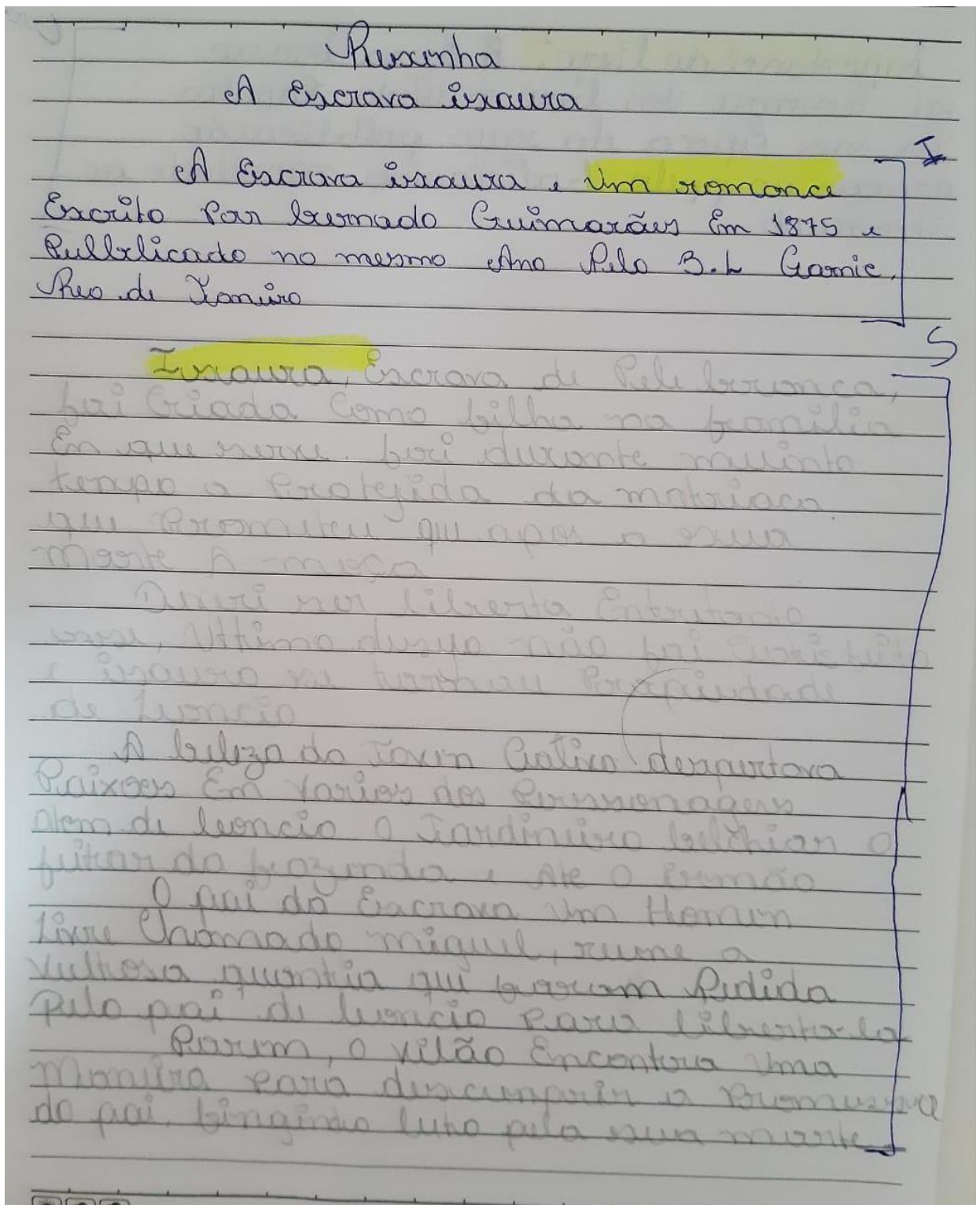
Em Recife Alvaro cuidou de Sua esposa até que deôncio se descobriu e levou Sua esposa. Mas um tempo depois Alvaro acaba a descobrir a falência de deôncio onde toma todos os seus bens e principalmente Sua esposa, libertando-a de vez do ganancioso homem.

A história em si foi feita para nós podermos refletir sobre a realidade da época, mas eu queria poder saber mais sobre a história de Malveira e Henrique, as que quase não são mencionadas.

TEXTO PRODUZIDO POR R7



TEXTO PRODUZIDO POR R8





## TEXTO PRODUZIDO POR R9

1/5 A. sendo Isaac

Isaac é uma moça linda, é desejada por muitos homens. Tem a pele quase branca, sendo ela uma mulata e um homem branco. Mas ela não tem liberdade por ser agarrada por seu pai, porque é uma escrava. Ela pertence ao senhor, um fazendeiro autoritário que não admite ser contradito e que ama a mãe. Por isso, Isaac é obrigada a jogar para longe.

Essa é a história principal romana de Bernardo Guimarães, escrito que ~~seu~~ estivesse interessado em discutir a ~~maior~~ ~~virginia~~ ~~seu~~ Brasilero ~~o~~ ~~escrito~~ ~~escrito~~. Por mais de 300 anos Brasil viveu com gente sendo proprietária de gente. É escravo, mesmo tendo a pele quase branca sabe o porquê do valor da liberdade. Não justamos românticos com José Joly.

Bernardo Guimarães: Bernardo ~~Guimarães~~ nasceu no dia 15 de agosto de 1825 em São Paulo de Minas Geraes. Era filho do padre Joly de seus pais.

## TEXTO PRODUZIDO POR R10

A Escrava Isaura

Escrita por Bernardo Guimarães o livro "A Escrava Isaura" conta a história de uma moça de pele quase branca (clara), filha de uma mulata com um homem Branco. Isaura é uma escrava pertencente a um fazendeiro chamado Lenório dono de uma fazenda que ficava as margens do rio Paraíba na província do rio de Janeiro.

Isaura era inconformada por não ser uma mulher livre, então usando uma forma de se expressar Isaura escrevia canções tristes como um gemido de uma alma sofrida como diz a frase - "já nasci pra respirar os ares da escravidão"; como semente lançada em terra de maldição, a vida passa chorando minha triste condição.

Mas tempos depois com a morte do coronelador Almeida piorou a situação de Isaura mas Lenório herdou todos os bens com também Isaura. Mas logo depois Isaura foi solta por 10 contos de reis. Como a mãe de Isaura pretendia libertar (alforriar), e em um final emocionante o Lenório se assassinou com um tiro na cabeça. Essas são só algumas partes de uma emocionante e gigante história chamada ("a escrava Isaura").

Autor - Bernardo Joaquim da Silva Guimarães.



TEXTO PRODUZIDO POR R11

## Resenha do livro "Exorário Isaura"

O livro "Exorário Isaura", é um romance escrito por Bernardo Guimarães. O livro tem como principais temas, a escravidão, racismo e assédio. O livro fala de uma bela mulher, gentil e meiga, de cor branca, que tinha por seu nome, Isaura, e infelizmente era uma escrava, sendo filha de um feitor e uma escrava. Ela, precisa fugir, pois sua vida, na fazenda de Leôncio, um mesquinho, rico e cruel era péssima, sendo vítima de várias tentativas de assédio do mesmo. No lugar onde ela se refugiou, ele encontra um rapaz rico e gentil, que depois descobre que é sua verdadeira paixão. No final dá tudo certo, tirando o fato de Leôncio se matar com um tiro na sua própria cabeça.

O livro tem como Apêndice, A Unesco, Programa Brasil Alfabetização e outros. O livro foi impresso no Brasil com reedição criativa. Bernardo Guimarães, publicou o livro, para nos lembrar, de como as coisas eram difíceis, antigamente, e como o preconceito, racismo e a violência predominavam naquela época. O livro possui 64 páginas sendo 53, sobre a história e 11 sobre assuntos do livro, e do autor.



TEXTO PRODUZIDO POR R12

## A Escrava Isaura

Publicado em 1875, A Escrava Isaura foi uma obra literária escrita por Bernardo Guimarães e pertenceu à segunda geração do romantismo. Com temáticas abolicionistas, o romance foi pioneiro na altura em que foi lançado, vale lembrar que a abolição da escravidão só foi assinada, de fato, em 1888.

### RESUMO

A protagonista do romance de Bernardo Guimarães é Isaura, uma escrava de pele branca, filha da amante de um português branco - o fidalgo Miguel - com uma escrava chamada Juliana. O dono da casa onde Isaura nasceu era o camentador Almeida, a menção fora criada pela mulher do camentador, uma senhora de bom coração que o educou e criou como projeto libertá-la. Isaura aprendeu a ler, a escrever, a tocar piano e a falar Italiano e Francês.

O camentador, ao se aposentar, muda-se para a corte, deixando o cargo da filha, Leôncio. "Um safete vermelho e preto". A partir de ser criada com Malvina, Leôncio era pessoalmente apaixonado por Isaura.

A mulher do camentador, morre subitamente, não deixando qualquer documento que libertasse Isaura. Com a morte do seu proprietário, a moça passa a pertencer a Leôncio e a Sofia.

Tempo depois

O camentador falece e malvina passa a pressionar cada vez mais Leôncio para libertar a moça. Se opor a isso de um momento turbulento, feito por Miguel, pai de Isaura, decide fugir com a família para o Recife.



La, pai e filha conseguem conquistar uma vida nova liberta; trocam os nomes (Iraura para a se chamar Elvira e Miguel para a Anabela) mudam para uma casa nova em Santo António. É em Recife que Iraura conhece seu grande amor "ATEO Que em fim" A hora, um rapaz rico do Aleslismo, republicano. A hora também se encanta rapidamente por Irauro.

O paiem a convoca para participar de um baile e Iraura, então Elvira, recusa, oculta o cartão. No baile, o entanto é desmascarado e revela que é uma escrava que fugiu. Leônias fica valendo parabéns de Irauro e parte atrás dela. Resultado é trágico...

Final do livro, contada é feliz: Iraura é salva pelo seu grande amor, A hora, que descobre que Leônias estava falsa e compra sua liberdade. Depois nada mais os leu de Leônias. param a pertencer a A hora, inclusive Iraura.

Depois Eles se divorciaram e Leônias dorresumana vai ter o prazer de me ver implorando - dizendo irra, entrou os numa rede as la

- Leônias! onde você vai - exclamou Malvina, correndo para a porta. Todos ouviram um tiro

- Ah! - gritou Malvina, e desmaiou

Leônias tinha estourado a cabeça com um tiro de pistola

## SOBRE O LIVRO

O Romance A escrava Iraura alcançou a carreira de Bernardo Guimarães, que passou a ser reconhecido como grande autor, especialmente por ter tido a coragem de tocar em um tema polêmico - o escravidão na literatura. Quanto foi lançado, A escrava Irauro foi um sucesso

TEXTO PRODUZIDO POR R13

# A Escrava Isaura

Isaura é uma jovem e bela escrava, de pele branca, filha de uma mulata e de um feitor português.

O livro a escrava Isaura foi feito por Bernardo Guimarães que nasceu em União Preto, Minas Gerais, em 15 de agosto de 1825.

O livro fala sobre mulher escrava, ela contava uma canção tão triste.

O Camêdador Almeida era casado com uma mulher, e tinha um filho que se chama Leôncio. Ele tinha se casado a um ano e seu pai já estava doente.

O velho deixou para Leôncio a administração da propriedade e vivia na Corte.

O livro começa falando sobre a escrava e no final os que faziam coisas erradas acabam pagando pelo o que fizeram de mal para as pessoas.



## TEXTO PRODUZIDO POR R14

STQQSSD  
LMMJVSD  
B →

A escrava Isaura

Isaura era uma linda jovem, de pele clara, sendo filho de uma mulata e um fidalgo português. nasceu em uma fazenda de café no interior do rio de Janeiro. Após a morte de sua mãe Isaura passou a viver protegida pela senhora da casa, a esposa do Comendador Almeida, que da uma boa educação para Isaura e em ela ter sido criada por eles da terra fora, porque ela também foi protegida por eles.

Até que quando a velha senhora morre, o filho dela que se chama Lúcio, ele tenta seduzir Isaura e por ela resistir ele começa a ameaçar de botar correntes nela e o pior, abusar dela. Por o motivo dela ter sido abusada no lugar onde ela mora, ela foge com o pai dela para Recife e lá ela se apaixonou por Alvaro, que ele sim era uma pessoa que ela queria. Mas infelizmente Lúcio espura ela de outra maneira que ela tem que viver a favor dela. As mulheres ~~de~~ tem cada vez mais sendo respeitadas, a ponto de não poder sair de casa, algumas são ajudadas direito, outras são até mortas, mas sem saber as maldades que fazem isso mal sabem que tudo tem consequências. Cada mulher devia se sentir segura com algum perfeito e não sentir medo da pessoa. A história da escrava Isaura é só um exemplo, e também uma referência por que ela resistiu no final de tudo isto.

GREAT IDEAS

## TEXTO PRODUZIDO POR R15

Isaura era uma mulher linda educada e desejada por muitos homens, mais Isaura não tinha liberdade Para fazer nada a não ser trabalhar Para ele Leoncio era um menino mimado, Rebelde e um unico filho de um rico Comendador ele tinha ser casado com molvina que tambem era muito amiga de Isaura, mais em fim chegou o dia de Isaura ser liberdade e assim teve sua liberdade. e na minha opinião esse fato de maltracão a mulher ainda existir naquela época era recente as mulheres se maltracão e ainda acontece e ficou agora mais recente com muitas nas minhas criticas Este livro deveria se mais exposto assim as pessoas ser conscientizar mais assim o mundo sera um mundo melhor, e falando sobre o livro e um livro bem legal bem interessante e bem real retrata um historia tipo vida real mesmo e tambem e interessante Para a pessoa ler, as pessoas até ser conscientizam que maltratar mulher não e nada Podemos sofrer muitas consequencias.



## TEXTO PRODUZIDO POR R16

I A Escrava Isaura

A Escrava Isaura foi um livro de Bernardo Guimarães nasceu em Ouro Preto Minas Gerais, em 15 de agosto de 1825., mas morreu nessa mesma cidade em 10 de março de 1884.

S A Escrava Isaura era uma moça de cabelos negros, cor da pele clara. O queixo de verdadeira dama realça os lábios macios e vermelhos. A Escrava Isaura morava em uma fazenda com malmeço, leãocio e outros escravos, a mãe de Isaura era Juliana, uma linda mulata mucama da senhora da casa. O Pai de Isaura era Miguel ela era o antigo feitor da fazenda, até se apaixonar por Juliana, a mãe de Isaura, mas quando o comendador (o dono da fazenda) descobriu, Miguel foi despedido e Juliana foi mandada aos trabalhos domésticos da casa, onde em pouco tempo morreu em pouco tempo, mas a senhora dona da fazenda ficou a alma de Juliana que cuidaria da menina como se fosse sua filha, quando cresceu foi muito educada por Leãocio, quando ela não aguentava mais resolveu fugir para Recife com seu Pai, onde lá conheceu a alvaris, por quem se apaixonou, mas acabou sendo descoberta por Leãocio e é levada de volta para a fazenda e alvaris

## TEXTO PRODUZIDO POR R17

H Escrava Isaura.

A Escrava Isaura conta a história de Isaura. O livro escrito por Bernardo Guimarães, Isaura é uma jovem Bela e Escravera, filha de uma Escrava mulata "Jiliana" e um feitor português "Miguel". Isaura tinha cabelos negros, sua cor de pele era clara e seus olhos de verdadeira dama. Isaura nasceu em fazenda de café no interior do Rio de Janeiro, após a morte da mãe Isaura passa a ser protegida pela senhora das casas, a esposa do Comendador Almeida, que deu uma excelente educação, após a morte da velha senhora, Leôncio, filho único dela, passa a seduzir a Escrava, que resiste de todas as maneiras. Com isso Leôncio parte para os castigos e ameaças de violência. Na fuga para o Recife Isaura se apaixona por Alvaro, homem rico e abolicionista. Também apaixonado por Isaura, onde Alvaro tenta proteger Isaura de Leôncio que deseja vendê-la de volta. Com isso Leôncio consegue trazê-la de volta para a fazenda, onde Isaura e Alvaro se casam com o feitor "Belchior", e quando Alvaro aparece na fazenda, e então ocorre o desenlace da história.

opinião:

Então o começo ficaria melhor sem a violência sofrida pelo Comendador Almeida.

## TEXTO PRODUZIDO POR R18

A escrava Isaura

I

A escrava Isaura foi um livro escrito por Bernardo Guimarães ele foi: magistrado, jornalista, professor e poeta. Nasceu em Curitiba no dia 15 de agosto de 1825, mas faleceu na mesma cidade em 10 de março de 1884.

A escrava Isaura foi um romance dividido em 22 partes, que tem como personagens Isaura, a escrava filha de Juliana, uma mulata, Isaura era uma bela moço. nascida numa fazenda de café. <sup>organização</sup>

Isaura obedecia a mãe, para a ser cuidada pela a senhora da casa, a escrava de camadas almeida que educou-a excelentemente. Mas um escravo de malvadez, tentou roubar Isaura mas não conseguiu e obrigou a deixar parte para o senhor.

Fazenda Isaura fugiu com o pai para a casa de Recife, onde se apaixonou por Alvaro, Alvaro tentou proteger Isaura de Leão, Leão foi para Recife para levar Isaura de volta para fazenda, Alvaro com o auxílio de Carlos para o Rio de Janeiro e outros de Isaura ele lutou para conseguir, mas conseguiu. <sup>Apresentado</sup>

C

Observação: O livro já tem apresenta tiras as impressões de como era antes. Dizia ter uma continuação



## TEXTO PRODUZIDO POR R19

\* Resumo do livro "A Escrava Isaura"  
 O livro é (escrita isaura) e uma narrativa  
que conta uma boa história de uma f-  
rum, filha de uma escrava e com um particular.  
É um romance escrito por Bernardo Guim-  
araes, autor que nasceu em 15 de agosto de  
1825, em um porto, muito curioso. Isaura foi  
criada e ensinada por uma senhora de nome  
de Estrela, malhada, Isaura em uma casa  
muito elegante, cabal negro, as de pule  
era clara era uma clama linda. Só que  
apesar de ter esses quadrados e promessa de li-  
berdade nunca teve sua Carta de Alforria.  
Mãe após a morte de malhada, as suas ruínas  
começam a decair, porque infelizmente Isaura  
foi a morte de Isaura. Na mesma clara e  
deparava opinião, malhada não deu mais  
tão de ver... porque apesar de sua morte  
era linda e clara Isaura começou a rajar supe-  
ritamente na ruína, eu mesmo queria que  
Isaura continuasse a ser uma clama de requinte  
e o lanceio deveria ser antigo... porque  
se Isaura foi suspeitada de o início, tema  
que se trata de uma forma até o fim  
e além de mas um que lanceio mudou  
o maneio.

## TEXTO PRODUZIDO POR R20

No livro "Escreva usava" eu tive um sentimento de revolta e indignação, nesse livro vamos conhecer a usava, a usava é uma escrava de pele Branca, e ela trabalha dentro de uma fazenda para uma família. eu acho que ela não trabalha, eu acho que ela é escravizada, mas apesar de usava ser escrava ela é estudada, tem boa educação, sabe tocar piano e sabe costurar, ela tem toda a formação que uma mulher de classe tinha na época, ela é finíssima apesar de ela ser uma escrava, e por ela ser escrava ela passava por situações terríveis, situações atroçantes, e humilhantes, a ponto de ser obrigado a dormir com seu senhor de alguma forma e de alguma maneira porque ela a pertencia a ele, as muitas impressões sobre o livro não foram as melhores eu acho que você só sabe o porque, primeiro porque se trata de um período escravagista. a história se passa toda no rio de janeiro em alguns pontos acaba indo para o Recife. mais é a descrição perfeita de como era a relação senhor e escrava, o que me deixou extremamente comovido e tocado é que ela é Branca ela tem a pele muito clara, tanto que a primeira descrição do autor é dizer que ela parecia que não tem sangue nenhum correndo em sua



## TEXTO PRODUZIDO POR R21

## O livro, A Escrava Isaura

O qual conta a história de uma escrava de pele clara, filha de escrava mulata com feitor português, que após a morte da mãe e afastamento do pai, passou a ser criada e protegida pela Senhora mulher do comendador sendo tratada, até, como sua própria filha que nunca teve.

Do tempo que Isaura crescia era muito bem educada, e com toda beleza, era muito cortejada, fazendo-a assim se tornar principal vítima de abusos e ameaças constantes vindo de Leôncio, homem desde criança mimado e rebelde, tornando-se cruel e sônico, tal assim que dormia e abusava de suas escravas, ignorando a espessa dor que lhe vinha apenas da pontura que a salvara de dívidas.

Por fim a obra de Brenardo Guimarães ataca diretamente a escravidão e o racismo, que são pensamentos um tanto revolucionários para a época que viveu fazendo do livro de 1875, tornar-se famosa leitura literária e fonte de ensino para a sociedade.

TEXTO PRODUZIDO POR 22

5 A escrava Isaura

De: Bernardo Guimarães

A História de Isaura conta que é uma jovem, bela, escura, de pele bronzeada, e os olhos eram negros, filha de uma escrava mulata e de um fidalgo português. Nasceu numa fazenda de café no interior do Rio de Janeiro. Isaura é uma moça linda e desejada por muitos homens, mas ela não tem liberdade para agir por sua vontade, porque é uma escrava. Ela pertence a Antônio, um fazendeiro autoritário que não admite ser contrariado e quer o amor da moça, por isso Isaura é obrigada a fugir para longe. Por isso Isaura foge com seu pai para a cidade do Recife, onde ela se apaixona por Álvaro, moço rico e abolicionista. Também acontece nada por Isaura.

Essa História conta como era a vida de Isaura, nessa História conta que Isaura era bela mas sofria com ameaças, violência e castigos.

Autor: Bernardo Joaquim da Silva Guimarães

Crítica: Que toda mulher tem direito de ser livre e ter o que ela mais quer.

**ANEXOS**

**ANEXO A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

**TERESINA (PI)**

**2019**

**SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA LITERÁRIA:** proposta de leitura do romance “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães

**Série:** 9º, ensino fundamental.

**Objetivos:**

Objetivo Geral:

- Promover o contato de obras clássicas da literatura por meio da interação dos alunos com o romance de Bernardo Guimarães “A escrava Isaura”.

Objetivos Específicos:

- Praticar a leitura de textos literários;
- Interagir com os textos literários e relacioná-los a diversos contextos;
- Exercitar a leitura crítica da obra;
- Depreender estratégias para leitura de obras literárias;
- Produzir resenha crítica de obras literárias.

**Tempo de execução:**

- 04 horas/4 aulas.



**1 MOTIVAÇÃO:** preparar o aluno para a leitura do texto.

- Elemento de motivação: temática atual relacionada ao texto trabalhado;
- Observação da estrutura e temática dos textos.
- Duração: (00h30).

Nesta fase, o professor mediará por meio de questionamentos orais uma discussão sobre a violência contra mulher de acordo com os textos sugeridos dos gêneros charge, cartuns ou tirinhas, infográficos, textos informativos.

### TEXTO 1



Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/VhoMeKhA9YQDFac77>>.

#### Questionário oral:

1- Qual o tema desta charge?

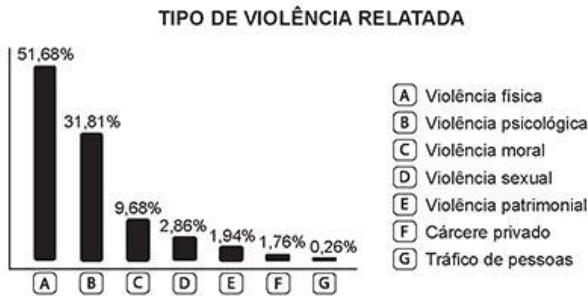


- 2- Qual a crítica manifestada na charge lida?
- 3- Você acha que a mulher, hoje, ainda deve lutar por direitos na sociedade?

**TEXTO 2 – PROPOSTA DA REDAÇÃO DO ENEM 2015**

**A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL**

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanco 2014**. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: [www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: [www.compromissoeatitude.org.br](http://www.compromissoeatitude.org.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

**O IMPACTO EM NÚMEROS**

*Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados*

**332.216** processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

**33,4%**  
de processos julgados

**9.715**  
prisões em flagrante

**1.577**  
prisões preventivas decretadas



**58** mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



**237 mil**

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



**Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: [www.istoe.com.br](http://www.istoe.com.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/8JNn8ksapGropCzL6>>.

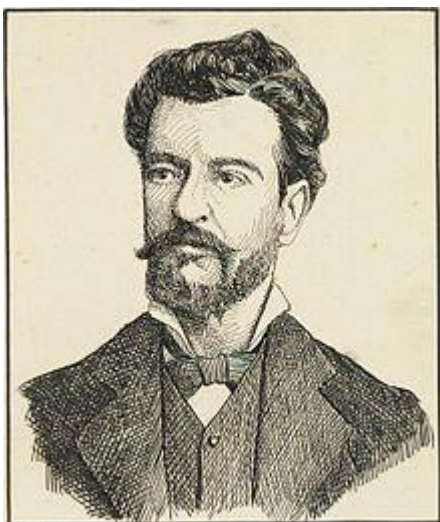
**Questionário oral:**

- 1- Você acha que a violência contra a mulher é algo surgido na contemporaneidade?
- 2- Segundo os dados dos textos, as leis e demais políticas públicas proporcionam real segurança às mulheres?
- 3- O que você que poderia ser feito para diminuir os dados expostos?

**2 INTRODUÇÃO:** apresentação do autor e da obra ao aluno.

- Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido;
- Apresentação da obra e sua importância, justificando a escolha;
- Levantamento de hipóteses sobre a leitura do título feita, bem como da orelha, capa, contracapa, prefácio e justificativa da primeira impressão, após o término da leitura da obra.
- Duração: uma aula (00h30)

**Sobre o autor:**

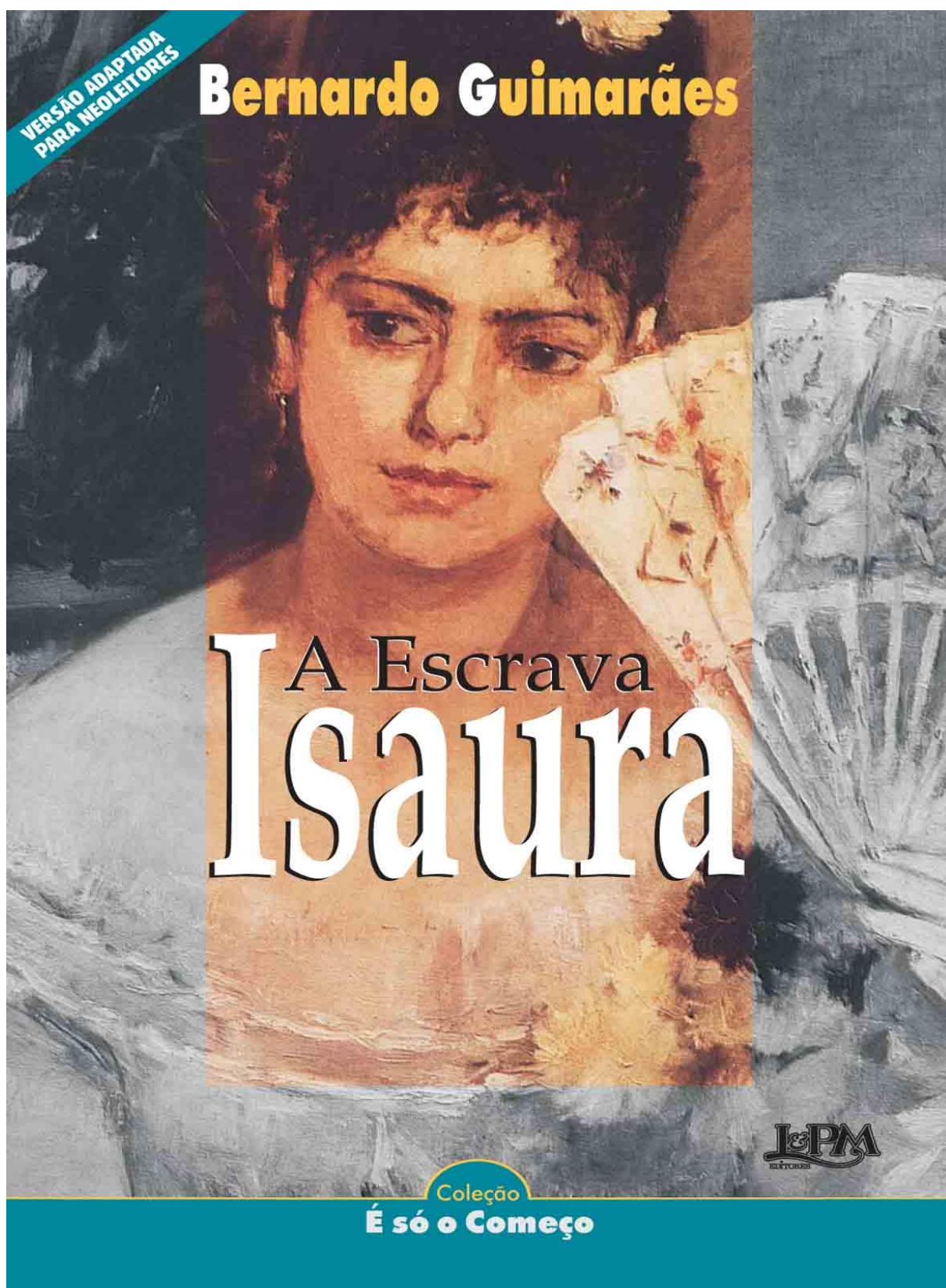


Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/X73tFRy4W8538mvj7>>.

Joaquim Bernardo da Silva Guimarães, nascido em Ouro Preto, Minas Gerais, em 15 de agosto de 1825, fez Faculdade de Direito de São Paulo, onde conheceu Álvares de Azevedo. Em 1852, publicou o primeiro livro, de poesias, *Canto da Solidão*. Depois de escrever em jornais do Rio de Janeiro, assumiu o cargo de juiz municipal de Catalão, em Goiás (SEBEN et. al., 2003).

Em 1867, regressou a Ouro Preto, casou-se e tornou-se professor de Retórica Poética, não por muito tempo. Em 1869, iniciou sua carreira de romancista com o livro *O ermitão de Muquém*. Em 1872, publicou sua obra famosa, *O seminarista*, que discute o celibato clerical, até que, em 1875, publicou sua obra mais conhecida, *A escrava Isaura*. Em 10 de março de 1884, veio a falecer (SEBEN et. al., 2003).

Sobre a obra: “A escrava Isaura”.



Disponível em: <https://images.app.goo.gl/ucPnu4yAEerpcg65A>

**Questionário oral:**

- 1- O que você espera ser tratado nesta obra?
- 2- A escrava possui um estereótipo de escrava comum?
- 3- Qual o sentido de tratar sobre esta temática na sociedade hoje?

**Hipóteses que podem surgir acerca da obra:**

- A escrava Isaura é diferente de outras escravas?
- Ela por ter pele clara não sofre como os outros escravos?
- Ela tinha direitos como outras mulheres de pele branca da época?
- Por ser uma mulher, ela tem mais vantagens ou desvantagens para viver em sociedade?
- Há uma crítica à escravidão?
- Há críticas ao comportamento da mulher?

**Comentário sugerido ao professor:**

A obra apresenta Isaura, descrita de uma forma romantizada e ideológica, por sua beleza e força, escrava, embora tenha pele clara, por causa de sua ascendência, visto que seu pai era um feitor da fazenda. Desse modo, ela é levada a senzala para viver como qualquer outra escrava, mas foge, obtém uma nova vida, conhece Álvaro, por quem se apaixona, até que é descoberta sua verdadeira origem e seu “lugar social”, escrava. Com esse percurso, a obra revela uma personagem resignada pelos estigmas sociais, tanto pela escravidão como pela ideia de objeto de posse, especialmente de homem. Ademais, há um mergulho no modo de vida da sociedade brasileira da época. Pode-se denominá-la como uma obra cuja reflexão perdura até a atualidade, especialmente no tocante a busca pelo espaço social feminino.

**3 LEITURA:** acompanhamento de leitura.

- Acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades;
- Acompanhamento destinado a perceber dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura);
- Duração: definição do período necessário para a realização da leitura ou quatro aulas (01h00).

**Sugestões ao professor:**

- criar cronograma individual de leitura (por quantidade de capítulos ou páginas);
- questionário oral sobre extratos da obra pertinentes para compreensão da obra;
- análise de cada personagem: primários e secundários, conforme surgem no decorrer do enredo;
- a cada capítulo ou desenrolar do enredo, o professor pode fazer comentários elucidando e destrinchando alguns fatos não percebidos pelos alunos;
- levantamento de hipóteses acerca do que pode ocorrer nos próximos capítulos ou partes/episódios do enredo.

**4 INTERPRETAÇÃO:** construção de sentido do texto.

- Interpretação exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido;
- Compartilhamento das interpretações dos alunos: reflexão e externalização das interpretações;
- Registro das interpretações: resenha crítica.
- Duração: suficiente para o término desta etapa ou quatro aulas (01h00).

**Sugestões ao professor:**

- Análise da obra relacionada ao seu contexto e a aspectos atinentes à sociedade atual, discutindo a temática abordada na obra;
- roda de debate que gire em torno da interpretação de cada aluno, principiando por momentos importantes do enredo, em seguida, alavancando fatos mais implícitos surgidos no enredo até o alcance de uma apreensão global da obra;
- proposta de produção de texto: resenha crítica, a fim de averiguar um posicionamento crítico e descritivo por parte do aluno da obra.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, J. B. S. *A escrava Isaura*. Adaptação de Paulo Seben et. al., Porto Alegre: L&PM, 2003.

LEFFA, V. J. **Perspectiva no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



## ANEXO B - ATIVIDADE APLICADA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Resenha crítica

Em uma resenha crítica, não convém empregar adjetivos de sentido muito amplo, como *bacana*, *legal*, *chato*, etc., porque eles podem não ser esclarecedores para o leitor. Leia este trecho de uma resenha.

#### De olho em Springfield

Johan L. Lager. Panda Books, 192 páginas, R\$ 29,90

O jornalista Johan Lager é um fã tão fissurado pelos Simpsons que assistiu, estudou e compilou curiosidades sobre a série. Neste almanaque, ele conta sobre os bastidores da produção de cada episódio [...], reproduz os diálogos mais bacanas e explica bizarrices do desenho, como o porquê da família de Homer ser amarela (segundo um desenhista, é porque, se os personagens fossem brancos, a cabeça deles pareceria serrada).

Disponível em: <<http://portaljovensac.blogspot.com.br/2010/04/o-livro-e.html>>. Acesso em: 16 abr. 2015.



- No caderno, crie uma conclusão para essa resenha completando uma das frases a seguir. Procure usar adjetivos que expressem com precisão alguma impressão sobre o livro.
  - a) O livro *De olho em Springfield* deve ser lido porque ★. é original, informativo, divertido
  - b) O livro *De olho em Springfield* não deve ser lido porque ★. é fútil, desnecessário.

### Proposta

Você vai escrever a resenha crítica de algum livro que tenha lido recentemente ou quando era criança e que foi marcante em sua vida. A resenha deverá ser lida pelos colegas e poderá ser exposta no mural da biblioteca ou publicada no jornal da escola.

As fotos a seguir mostram alguns livros que muitas crianças e adolescentes já leram. Elas podem ajudá-lo a pensar em um livro para resenhar.



### Planejamento e elaboração do texto

1. Caso você não tenha mais o livro à disposição, pesquise em uma biblioteca, em uma livraria ou na internet os dados a seguir, que devem ficar claros no corpo da resenha e ser colocados em um quadro no final, como na resenha lida.
 

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome do livro</li> <li>• Autor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Editora</li> <li>• Data da última edição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de páginas</li> </ul>
--	--	---



**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****PROFLETRAS**

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O menor, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado a participar de um estudo, denominado Estratégias de condução de informações em resenhas de obras literárias produzidas por aluno do 9º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Teresina/PI, cujos objetivos de estudo são investigar como se dá a distribuição de informações em resenhas de obras literárias produzidas por aluno do 9º ano.

Desse modo, pretende-se, com este estudo, elaborar proposta de intervenção que contribua para o aprendiz se apropriar do gênero resenha de obras literárias, bem como adquirir escrita elaborada, planejada e sistemática. Como também, pelo incentivo à prática

da leitura de obras literárias, de modo sistemático, agregar conhecimento enciclopédico, cultural e social ao aluno, para lhe garantir visão crítica e consciente da sociedade à qual pertence.

A participação do aluno no referido estudo será no sentido de realizar atividades em que constituída por leitura livros (obras literárias) de respaldo didático e escrever textos propostos por meio de atividade sugerida por meio do livro didático, utilizado de acordo com o ano/série em curso, atualmente, no ensino fundamental, a fim de fazer uma apreciação crítica sobre o livro lido, indicado pelo professor/pesquisador deste projeto.

A respeito da pesquisa a ser realizada, tem-se como benefícios: expressar por meio de texto escrito opinião e compreensão crítica da obra literária lida, como forma de recomendar a obra lida aos interlocutores do texto que produzido; aprendizado do gênero resenha crítica de obras literárias e sua função comunicativa, bem como aquisição de estratégias de escrita de forma sistemática e elaborada.

Alerta-se sobre possíveis desconfortos e riscos decorrentes deste estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos e negativos somente serão obtidos após sua realização. Dessa forma, orienta-se sobre os riscos mínimos que a pesquisa envolve, como exemplo: possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência, esclarecer-se-á aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário; exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, por meio da adoção de pseudônimos; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, uma vez que será preciso aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, a pesquisa será executada em horário regular de aula. Em relação aos constrangimentos, para resguardar o aluno de possíveis sujeições, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclarecer-se-á ao aluno e aos pais que a participação na pesquisa é voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido; com relação aos traumas: assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofrerá trauma; as atividades realizadas acontecerão em ambiente escolar, que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar.

Informa-se que a privacidade do menor será resguardada, como exemplo, nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, me identificar, será mantido

em sigilo. Outrossim, o menor pode recusar-se a participar do estudo, ou o, você, como responsável, retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Também, é assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo que eu queira saber antes, durante e depois da participação.

O professor/pesquisador envolvido com o referido projeto é Jersonias Marinho de Araújo, mestrando do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, e, com ele, poderei manter contato pelo telefone (086) 9-9928-3921.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Portanto, orientado de forma clara e objetiva, quanto ao teor de tudo que fora mencionado neste documento, bem como compreendido a natureza do objetivo deste estudo, eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, responsável pelo menor,

\_\_\_\_\_, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum custo, a receber ou a pagar, pela participação do aluno. Em caso de reclamação ou denúncia sobre este estudo, deve-se ligar para o telefone do CEP UESPI (086) 3213-7200.

Teresina - Piauí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI**

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) – CEP:64001-280

FONE: (86) 3221-4749 / EMAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: JERSONIAS MARINHO DE ARAÚJO

RUA JACOB MARTINS, 280

TERESINA - PI – CEP: 64020-900

FONE: (86) 9-9928-3921 / EMAIL: [jersoniasma@gmail.com](mailto:jersoniasma@gmail.com)

**ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR****PROFLETRAS**

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Estratégias de condução de informações em resenhas de obras literárias produzidas por aluno do 9º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Teresina/PI” sob a responsabilidade do professor/pesquisador Jersonias Marinho de Araújo.

Neste estudo pretendemos investigar como se dá a distribuição de informações em resenhas de obras literárias produzidas por alunos do 9º ano, do ensino fundamental. Os exemplares de resenhas serão coletados em sala de aula, no turno e período normal de aula, para, depois, analisar quais informações os alunos consideram colocar em seus textos para cumprir propósitos comunicativos no decorrer do seu texto. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é influenciar uma escrita opinativa, com argumentação consistente, desenvolvendo um pensamento crítico do aluno acerca da leitura de obras literárias e,

principalmente, uma proposta de produção textual voltada para práticas sociais, como forma de interação e partilha de conhecimento do aluno.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador que vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos são os mínimos possíveis, mas, mesmo em decorrência da exposição dos resultados, você nem sua escola serão identificados.

Esta pesquisa trará benefícios tais como: expressar por meio de texto escrito opinião e compreensão crítica da obra literária lida, como forma de recomendar a obra lida aos interlocutores do texto que produzido; aprendizado do gênero resenha crítica de obras literárias e sua função comunicativa, bem como adquirir estratégias de escrita de forma sistemática e elaborada.

Os riscos que a pesquisa envolve são mínimos, como exemplo: possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Adverte-se que esta pesquisa tem caráter voluntário; e a exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, por meio da adoção de pseudônimos; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, uma vez que será preciso aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa.

Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, a pesquisa será executada em horário regular de aula. Em relação aos constrangimentos, para resguardar o aluno de possíveis sujeições, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola.

Também, sua participação na pesquisa é voluntária, respeitando para isso, a sua opção de recusar ou não; com relação aos traumas: assegura-se que, na pesquisa, você não sofrerá trauma, visto que as atividades realizadas acontecerão em ambiente escolar, que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão

destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pelo professor/pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com o professor/pesquisador Jersonias Marinho de Araújo, pelo telefone (086) 9-9928-3921.

Você, também, pode entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos, da Universidade Estadual do Piauí, localizada à rua João Cabral, 2231, Pirajá, Teresina, Piauí, 64002-150, ou por meio do telefone (086) 3213-7200.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, Piauí \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do pesquisador

## ANEXO E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC-PI

SEMEC



Prefeitura de  
**Teresina**

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PAULO I  
RUA CORONEL JOSÉ RIBEIRO, LOCALIDADE ALEGRIA, S/N, TERESINA, PIAUÍ  
CEP: 64039991 CNPJ:

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaro, para os devidos fins, que aceito participar do Projeto de Pesquisa, intitulado de "Estratégias de condução de informações em resenhas de obras literárias produzidas por aluno do 9º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Teresina/PI", sob a responsabilidade do Professor/Pesquisador Jersonias Marinho de Araújo, do CURSO de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Juliana Fração Soares  
NOME COMPLETO

C.P.F.: Nº: 027.232.103-67

Telefone para contato: (86) 99922-8854

E-mail: julianafrazoasoares@hotmail.com

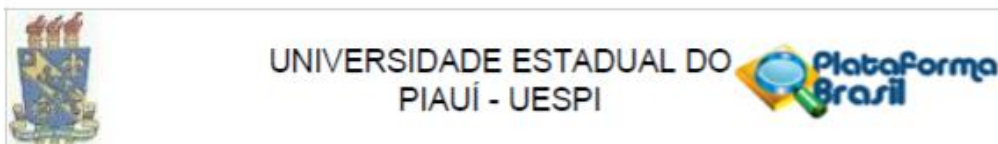
Teresina-(PI), 11 de abril de 2019.

01.048.236/0001-60  
ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PAULO I  
Povoado Alegria - Zona Rural  
CEP: 64.039-990 - Teresina-PI

Soares  
Assinatura e Carimbo do Diretor



## ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE CONDUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM RESENHAS DE OBRAS LITERÁRIAS PRODUZIDAS POR ALUNO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI

**Pesquisador:** JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 27809419.7.0000.5209

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.311.838

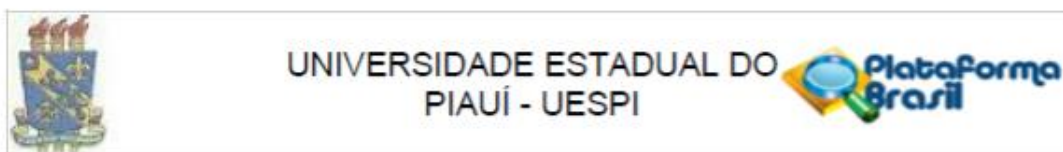
#### Apresentação do Projeto:

Pretende-se investigar como se dá a distribuição de informações em resenhas de obras literárias produzidas por alunos do 9º ano, nível fundamental, segundo ciclo, de uma escola municipal de Teresina/PI. Optou-se pela pesquisa quali-quantitativa, básica, exploratória/descritiva e de campo. O corpus de análise será constituído por quinze (15) textos, por meio dos quais, buscar-se-á descrever os movimentos retóricos.

O resultados da pesquisa visará a montagem de um quadro retórico, a fim de analisar quais informações os alunos consideram importantes colocar em seus textos e quais estratégias utilizaram na condução destas para atender aos propósitos comunicativos demandados pelo uso do gênero resenha. Espera-se que este estudo colabore, com a produção de conhecimentos relevantes que contribuam para orientar professores que trabalham com produção textual, observando a necessidade de, na escola, haver um ensino cada vez mais sistemático voltado para as práticas sociais; por outro lado, no tocante à aprendizagem dos gêneros, uma

vez que, quando as práticas de produção revelam aplicação social, os alunos observam os gêneros como meio de atuação social, apresentadas metodologicamente pelos docentes, aqueles serão capazes de reconhecer na linguagem seu principal propósito: o da interação.

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335  
**Bairro:** Centro/Sul **CEP:** 64.001-260  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (88)3221-8658 **Fax:** (88)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.311.838

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Primários:

- Investigar como se dá a distribuição de informações em resenhas de obras literárias produzidas por aluno do 9º ano, nível fundamental, segundo ciclo, de uma escola municipal de Teresina/PI.

##### Secundários:

- Definir as características do gênero resenha de obras literárias;
- Descrever as estratégias de condução de informações na elaboração de resenhas de textos literários feita por aluno;
- Apontar as possíveis variabilidades de elementos retóricos nos textos analisados;
- Observar um padrão organizacional, destacando especificidades decorrentes dos propósitos comunicativos em cada instância de enunciação;
- Sistematizar os elementos retóricos constituintes nas produções conforme o modelo CARS;
- Elaborar atividades de produção textual que proporcionem ao aluno a apropriação do gênero resenha de obras literárias.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

A presente pesquisa, por sua natureza aplicada e de coleta de dados, apresenta alguns riscos aos sujeitos nela envolvidos, como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Dentre os riscos da pesquisa estão:

- Possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções textuais.

Como forma de assistência, esclarecer-se-á aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário, assim, a submissão do texto para os fins da pesquisa ocorrerá de acordo com a beneplácito do aluno;

- Exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo da identificação do sujeito participante a respeito de suas produções, podendo ser feito, inclusive, por meio da adoção de pseudônimos;
- Saída da rotina – necessária, uma vez que, para análise dos dados, será preciso aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa.

Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, executou-se a pesquisa em horário regular de aula.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335  
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (88)3221-6658 Fax: (88)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 4.311.838

- **Constrangimentos:** para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a uma eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclarecer-se-á ao aluno, bem como a seus pais que sua participação na pesquisa é voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido;
- **Traumas:** assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofrerá trauma; as atividades realizadas acontecerão em ambiente escolar, que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida e rotina no cotidiano escolar.

**Benefícios:**

No que tange aos benefícios, traz-se como o mais significativo, no uso da prática de produção de texto escrito, o entendimento e compreensão da função sócio comunicativa dos gêneros textuais, especificamente da resenha de obras literárias, os quais são demandas de esferas sociais, conscientizando o aluno que o texto escrito não é uma obra estática, mas uma ferramenta de atuação e interação social. Além disso, este trabalho pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar proposta de intervenção pedagógica que vise à minimização do fenômeno observado. Como também, pelo incentivo à prática da leitura de obras literárias, de modo sistemático, agregar conhecimento enciclopédico, cultural e social ao aluno, para lhe garantir visão crítica e consciente da sociedade à qual pertence.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos obrigatórios foram apresentados, e a pendência gerada anteriormente.

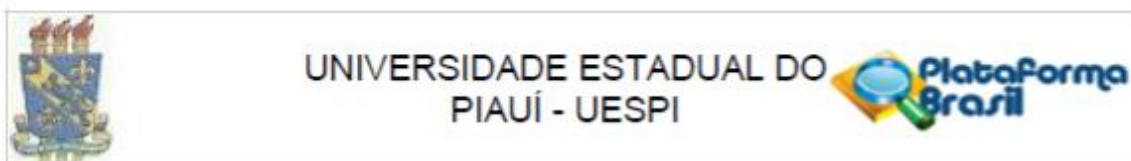
**Recomendações:**

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 466/12 (que revogou a Res. 196/96), nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335  
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (88)3221-8658 Fax: (88)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.311.838

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1334895.pdf	27/03/2020 17:16:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PESQUISA_modificado_JERSONIAS.doc	27/03/2020 17:15:40	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao_modificado_JERSONIAS.docx	27/03/2020 17:06:18	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_modificado_JERSONIAS.doc	11/02/2020 23:52:39	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_JERSONIAS.doc	11/02/2020 23:47:03	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECL_PESQ_JERSONIAS.pdf	08/01/2020 12:29:11	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECL_INFRA_JERSONIAS.pdf	08/01/2020 12:28:45	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
Outros	Atividade_escolar_resenha_JERSONIAS.pdf	04/11/2019 13:15:53	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_JERSONIAS.pdf	04/11/2019 13:06:47	JERSONIAS MARINHO DE ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335  
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (88)3221-8858 Fax: (88)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 4.311.838

TERESINA, 01 de Outubro de 2020

---

Assinado por:  
LUCIANA SARAIVA E SILVA  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-8658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: [comitedeeticauespi@uespi.br](mailto:comitedeeticauespi@uespi.br)