

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-ESPAÑHOL**

JOICE KELLY TOZATO

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS RESUMO E RESENHA EM LIVRO DIDÁTICO

CURITIBA

2010

JOICE KELLY TOZATO

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS RESUMO E RESENHA EM LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letra Português - Espanhol, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Espanhol.

Orientador: Prof^a. Msc. Rosane de Mello
Santo Nicola

CURITIBA

2010

JOICE KELLY TOZATO

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS RESUMO E RESENHA EM LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras Português-Espanhol da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Espanhol.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Msc. Rosane de Mello Santo Nicola
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof^a. Msc. Maria Cristina Monteiro
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, ____ de _____ de 2010.

Dedico este trabalho ao meu noivo,
Lincoln, pelo amor, apoio e compreensão
demonstrados em todos os momentos.

Aos meus pais, José e Marly pelo
incentivo e cooperação nessa e em outras
etapas importantes de minha vida.

E a Nina, minha companheira fiel, em
todas as horas que passei produzindo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que acompanharam a produção deste trabalho: amigos, professores, familiares.

Agradeço a professora Rosane de Mello Santo Nicola, que me orientou neste estudo, sempre com apoio e incentivo, colaborando para a construção dessa pesquisa, da qual tanto me orgulho.

Meus agradecimentos especiais à Cristiane e Elis, colegas de classe, que compartilharam das alegrias e angústias do caminho para a conclusão do curso.

Sou grata ainda ao meu grande amor, Lincoln, que suportou e compreendeu minha ausência em muitos momentos, assim como aos meus pais, pelo apoio e compreensão incondicional.

Qualquer um pode fazer história; mas só
um grande homem pode escrevê-la.
(OSCAR WILDE, 1891)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a abordagem dos gêneros resumo e resenha em uma coleção de livros didáticos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), publicada em 2010 e aprovada pelo PNLD 2011. A análise se justifica pelo fato de os gêneros textuais resumo e resenha, terem caráter interdisciplinar e serem essenciais no processo de leitura e interpretação realizado pelos estudantes, em todas as disciplinas. Auxiliam, também, no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que têm grande importância para a construção e apreensão de conhecimentos. Para isso, foi necessário explicitar a importância do ensino de gêneros textuais na escola, dentro de uma perspectiva sociointeracionista e apresentar conceitos de gênero e sequência discursiva, suas diferenças e funcionalidade, conceitos estes abordados por Dolz e Schneuwly e Marcuschi. Assim como, explicitar as características e as funções dos gêneros textuais selecionados, que desenvolve-se com base, principalmente, nos estudos de Machado, Abreu-Tardelli e Losada. Com a análise, foi possível perceber que embora a coleção tenha a intenção de trabalhar com gêneros textuais, a omissão de características específicas de cada gênero impossibilita que a produção textual ocorra de forma satisfatória.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Resumo. Resenha.

RESUMEN

Ese trabajo tiene como objetivo analizar el abordaje de los géneros resumen y reseña en una colección de libros didácticos de la Enseñanza Fundamental – Años Finales (6º al 9º año), publicada en 2010 y aprobada por el PNLD 2011 el análisis justificase, pues los géneros textuales resumen y reseña, por su carácter interdisciplinario, deberían estar presentes en el proceso de lectura e interpretación realizado por los estudiantes, en todas las disciplinas. Auxilian también en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues tienen gran importancia para la construcción y aprehensión de conocimientos. Por esta razón, fue necesario explicitar la importancia de la enseñanza de géneros textuales en la escuela, en una perspectiva socio interaccionista y presentar las definiciones de género y secuencia discursiva, sus diferencias y funcionalidad, conceptos esos abordados por Dolz y Schneuwly y Marcuschi. Así como, explicitar las características y las funciones de los géneros textuales seleccionados para la análisis, que ocurre basada, principalmente, en los estudios de Machado, Abreu-Tardelli y Losada. Con el análisis, fue posible perceber que mismo que la colección tenga la intención de trabajar con géneros textuales, la omisión de características específicas de cada género imposibilita que la producción textual ocurra de forma satisfactoria.

Palabras-clave: Géneros textuales. Resumen. Reseña.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Adaptada de <i>Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos</i>	25
Quadro 2 – Roteiro para diário de leitura	37
Figura 1 – Modelo de sequência didática para o ensino de gêneros	40
Figura 2 – Resumo em <i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i> 6º ano	47
Figura 3 – Tópicos frasais em <i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i> 9º ano.....	49
Figura 4 – Síntese de informações: resumo em <i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i> 9ª ano.....	50
Figura 5 – Resenha crítica em <i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i> 9º ano.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDP	- Livro Didático de Português
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA E O ENSINO DE GÊNEROS	13
3 RESUMO E RESENHA: DOIS GÊNEROS INTERDEPENDENTES	23
3.1 O RESUMO E SEUS SUBGÊNEROS	23
3.1.1 Resumo escolar	26
3.1.1.1 Características composicionais do resumo escolar	29
3.1.1.2 Etapas para a produção do resumo escolar	30
3.2 A RESENHA E SEUS SUBGÊNEROS	32
3.2.1 A resenha na escola	33
3.2.1.1 Características composicionais da resenha produzida na escola	35
3.2.1.2 Etapas para a produção da resenha na escola	36
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS	39
4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA POR DOLZ E SCHNEUWLY	39
5 ANÁLISE DA COLEÇÃO <i>LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E</i> <i>INTERAÇÃO</i>	44
5.1 A COLEÇÃO	44
5.2 OS GÊNEROS RESUMO E RESENHA NA COLEÇÃO	46
5. 2.1 O gênero resumo na coleção	47
5. 2.2 O gênero resenha na coleção	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

No momento, a concepção de linguagem sociointeracionista, subjacente aos encaminhamentos teórico-metodológicos, apresentada em materiais didáticos de língua portuguesa, parece ser a mais adequada, pois aborda a língua como um lugar de interação humana, levando em consideração as variações linguísticas e as condições para constituição de sentido em palavras, frases e textos.

A partir de uma concepção sociointeracionista para o ensino de Português, fica evidenciado que a prática de leitura e produção textual é um processo de interação (com o texto, com o interlocutor, com o gênero, com o suporte). Esse processo deve ser visto de forma ampla, visando a formar leitores e escritores para agir e interagir com o mundo e, para que isso ocorra se torna necessário o ensino dos diversos gêneros textuais.

Muito se tem discutido a respeito da importância do ensino de gêneros na escola. O trabalho com gêneros textuais possibilita o contato com a língua em seus diversos usos no cotidiano e essa posição tem sido defendida por teóricos como Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004), entre outros autores que estudam a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva.

Todas as práticas comunicativas que ocorrem na sociedade, sejam orais ou escritas, acontecem por meio de gêneros textuais, pois eles possibilitam a organização das atividades comunicativas do cotidiano. Sendo a escola um lugar de interação, fica clara a necessidade do ensino de gêneros, já que para conviver e produzir no ambiente escolar o aluno precisa conhecer os gêneros de seu domínio e aprender a produzi-los.

Este trabalho propõe uma reflexão de como os livros didáticos abordam o ensino dos gêneros resumo e resenha, produzidos essencialmente no domínio escolar, pois além do conhecimento de gêneros mais recorrentes na sociedade, o aluno tem, também, que ter domínio dos gêneros produzidos na esfera em que ele está atuando, ou seja, a escola.

No primeiro capítulo é apresentada a concepção sociointeracionista de ensino e sua importância no ensino de gêneros, assim como os conceitos de gêneros textuais, sequências discursivas e domínio discursivo, com base em autores como Vygotsky e Marcuschi.

No segundo e terceiro capítulo são apresentados, respectivamente, os gêneros resumo e resenha, seus subgêneros, características composicionais e etapas para produção, com intuito de chegar ao seu modelo prototípico para realizar a análise proposta, tendo como fundamentação teórica as obras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli.

No terceiro capítulo é abordada novamente a questão do ensino de gêneros, mas desta vez com base na sequência didática para o ensino de gêneros desenvolvida por Dolz e Schneuwly.

No quarto e último capítulo é feita a análise da coleção, com base na fundamentação teórica feita nos capítulos anteriores, com o intuito de investigar a eficiência dos manuais didáticos no ensino dos gêneros propostos. Para a análise proposta foi selecionada uma coleção de manuais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), aprovada pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático 2011. Ressalta-se aqui que o PNLD, criado pelo Governo Federal em 1985, analisa e avalia os conteúdos dos livros e, em um guia (Guia de livros didáticos do PNLD), desenvolvido pelo MEC – Ministério da Educação e pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponibiliza resenhas de materiais aprovados pelo programa.

A coleção selecionada para a análise é *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação* de Faraco, Moura e Maruxo Jr., publicada pela editora Ática. Será analisada a abordagem referente dos gêneros resumo e resenha.

2 A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA E O ENSINO DE GÊNEROS

A proposta metodológica sociointeracionista enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está ligada ao fato de o ser humano viver em meio social, que é essencial para a ocorrência desses dois processos.

Nessa concepção o aluno é tido como um ser pensante e atuante capaz de ligar sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola o espaço e o tempo da ação, na qual o ensino e a aprendizagem envolvem, diretamente, a interação entre sujeitos. Para Teresa Cristina Rego (1999, p. 98):

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Essa interação e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem remetem ao conceito proposto por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. É na ZDP que, segundo o psicólogo russo, a aprendizagem ocorre, envolvendo a interação e motivada pelos mecanismos utilizados pelos mediadores dessa aprendizagem, os professores..

Nessa perspectiva de ensino, o aluno é parte de um contexto social, com o qual ele interage, e o professor é o mediador da aprendizagem que se dá por meio das interações sociais. Nessa proposta de ensino, mas dentro do enfoque de ensino da Língua Portuguesa, a linguagem também é vista como objeto de interação, pois é o momento de atuação e das relações sociais do sujeito.

Além de uma metodologia pedagógica, para o ensino de Língua portuguesa, é necessário que se assuma, primeiramente, uma concepção de linguagem que permeie esse ensino.

Existem três concepções fundamentais a serem apontadas: a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento está ligada às concepções tradicionalistas e leva a afirmações como “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2000, p. 41). Já a linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como um conjunto de signos que, combinados por regras, transmitem mensagem. No entanto, a concepção que deve contemplar o ensino de gêneros é a linguagem como forma de interação, que possibilita, por meio de interação humana, a transmissão de mensagens de um locutor para um interlocutor.

Na concepção de linguagem como forma de interação, as relações sociais são essenciais para a aprendizagem, por isso, existe a necessidade de trabalhar conteúdos presentes na vida dos estudantes. Para Geraldi (2000, p.41):

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Na escola, a produção de textos (escritos e orais) são atos de linguagem sociointeracionistas e, por isso é necessário que a escola trabalhe de forma contextualizada, com gêneros que façam parte tanto do domínio discursivo escolar, quanto do extra-escolar (familiar, publicitário, jornalístico etc.). A comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero e, por isso o gênero textual é tão importante para a perspectiva interacionista.

Os gêneros textuais são essenciais para a nossa convivência social diária em diversos ambientes e, por isso seu ensino deve ser baseado em uma perspectiva sociointeracionista. Para Marcuschi (2007, p. 25), “Gêneros são formatos verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, provenientes de trabalho coletivo e, por conta disso, proporcionam a organização das atividades comunicativas cotidianas. Atuando como forma de ação social, os gêneros são

adaptáveis às necessidades e à evolução da sociedade, por esse motivo a quantidade de gêneros existentes é grande.

Para Marcuschi (2007, p. 19) os gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como a relação com inovações tecnológicas o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

No aspecto histórico, os gêneros, em seu primeiro momento, eram essencialmente orais, mas após o surgimento da escrita alfabética apareceu uma enorme quantidade de gêneros escritos. Com o aparecimento da cultura impressa, a variedade de gêneros aumentou ainda mais e, nos dias atuais, com a *cultura eletrônica* (MARCUSCHI, 2002, p. 19) o número de gêneros orais e escritos existentes é quase indefinível.

O estudo de gêneros já tem ao menos 25 séculos, mas foi com Aristóteles que surgiu uma teoria mais sistemática. O filósofo definiu três elementos para o discurso: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. Delimitou também três gêneros da retórica: deliberativo, judiciário e demonstrativo.

Atualmente, o estudo de gêneros acontece sob uma perspectiva diferente da Aristotélica. Para Marcuschi (2008, p. 149), o gênero pode englobar várias definições: “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica” e o fato de ele se encaixar em todas as categorias e o que torna seu estudo uma atividade altamente complexa.

A tecnologia influi no aparecimento de novos gêneros, pois ela interfere nas atividades comunicativas do cotidiano. Mas esses gêneros novos têm base em gêneros pré-existentes.

Mesmo que a caracterização dos gêneros não aconteça por meio de aspectos formais, como estrutura composicional e sistema linguístico, a forma não é desprezada. Marcuschi defende que o gênero é identificado, principalmente, por sua intencionalidade.

Os gêneros são práticas sociodiscursivas que se realizam dentro de contextos sociopragmáticos específicos e por isso, a sua definição se torna uma tarefa árdua.

Para Marcuschi, (2002, p. 20) “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”.

Partindo do pressuposto de que as atividades comunicativas só são possíveis por meio de um gênero textual e de uma concepção de “língua como atividade social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2002, p. 22), é necessário distinguir gênero textual de sequência discursiva¹.

No intuito de utilizar as definições de gênero, sequência discursiva e domínio discursivo no ensino, Marcuschi (2008, p. 154-155) apresenta algumas características: a sequência discursiva é subjacente aos textos e definida pela perspectiva linguística. O gênero textual “refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. Já o domínio discursivo “não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados.”

Nos primeiros estudos realizados sobre as sequências discursivas, elas eram divididas em três composições de escrita: descrição, narração e dissertação. No entanto, estudos posteriores foram se desenvolvendo para chegar à divisão de sequências discursivas utilizada hoje.

No ano de 1987, surgem os estudos lingüísticos de Jean-Michel Adam que procedia a uma tipificação dos textos baseada em "estruturas seqüenciais", sendo elas: a narrativa, a injuntivo-instrucional, a descritiva, a argumentativa, a explicativo-expositiva, a dialogal-conversacional e a poético-autotélica. Em 1992, o autor faz uma revisão dessa tipologia e a reduz para: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. (...) Werlich (1973) propôs uma tipologia semelhante à que Adam iria propor em 1987, apoiada em categorias conceituais ligadas ao espaço (descrição), ao tempo (narração), à análise e síntese de representações conceituais (exposição), à tomada de posição (argumentação) e à previsão de comportamento (instrução²) (BRUN, 2007, p. 4).

A divisão de sequências discursivas adotada nesta pesquisa é a proposta por Werlich (1973), também utilizada por Marcuschi e está ligada à natureza linguística do texto, abrangendo as categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Para Marcuschi (2008, p. 154): “... designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza

¹ Será usado o termo *sequência discursiva* para evitar a associação do conceito a definições tradicionais de tipo de texto. No entanto, nas obras que serviram de base teórica para essa pesquisa é utilizada uma nomenclatura diferenciada e variada como tipologia textual, tipologia discursiva e sequência tipológica.

² No decorrer do trabalho será utilizada a nomenclatura “injunção”, utilizada por Marcuschi, mas essa sequência discursiva pode também ser chamada de instrucional ou prescritiva.

linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”.

As sequências discursivas são selecionadas pelo locutor conforme sua necessidade de comunicação. A narração é escolhida, se for necessário contar acontecimentos; a descrição se for preciso caracterizar, ambientar; a argumentação, para avaliar, refletir, expor ideias, etc.; a injunção, para incitar, aconselhar o interlocutor; e a exposição para apresentar e transmitir.

A narração é uma sequência na qual o interlocutor tem por objetivo contar a ação por meio de interação comunicativa que “pela perspectiva do enunciador, que em relação ao objeto do dizer, se coloca na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo” (TRAVAGLIA, 2004, p. 124). Por exemplo:

O dia inteiro eu estivera vagando pelos bosques místicos do vale: tendo pensamentos que não preciso discutir e conversando com coisas que não preciso nomear. Na época, uma criança de dez anos, eu já tinha visto e ouvido muitas maravilhas desconhecidas da maioria; e era estranhamente amadurecido em certos aspectos. Quando, forçando caminho entre duas roseiras silvestres, subitamente encontrei a entrada da cripta, não fazia idéia do que havia descoberto (LOVECRAFT, 2007, p. 8).

Já a descrição oferece ao interlocutor à visualização do contexto no qual se ocorre a ação, caracterização de objetos, pessoas, personagens, etc. Exige uma exposição de detalhes de uma cena, ação ou personagem. Possibilita a visualização do que está sendo descrito devido ao detalhamento. Como em um outro trecho da obra supracitada: “Meu nome é Jervas Dudley, e desde a mais tenra infância tenho sido um sonhador e um visionário. Rico o Suficiente para não necessitar de uma vida profissional, e inadaptado por temperamento aos estudos formais e à recreação social de meus conhecidos(...)”(LOVECRAFT, 2007, p. 7).

A injunção indica instruções, dita acontecimentos, pode caracterizar ordens, conselhos, convites, mas sempre com a intenção de que o interlocutor realize o que o locutor transmite. É caracterizada pelo uso do modo verbal imperativo, como em uma receita “Reúna todos os ingredientes e bata no liquidificador”.

A argumentação tem a finalidade de persuasão, apresentando argumentos para defender uma tese. Essa defesa pode ser feita por meio de exemplificação, de constatação ou de comparações, como por exemplo: “o menino está com dificuldades na escola, pois necessita de óculos para ler”.

Já a exposição acontece por meio de linguagem clara e tem por objetivo apresentar informações, declarar fatos ou acontecimentos: “Eu não estava na escola naquele dia, tinha ido ao médico”.

Existe ainda o diálogo, sequência discursiva presente em muitos gêneros orais e escritos, denominado também de conversacional. Para Oliveira (1995, p. 313) “O tipo textual conversacional corresponde às situações correntes de diálogo entre dois ou mais interlocutores, estando pois documentado, por exemplo, na entrevista”.

Essas sequências discursivas muitas vezes se mesclam dentro de algum gênero, como a descrição presente na narrativa de um conto ou a argumentação presente em uma resenha escolar. Um mesmo gênero pode apresentar todas as sequências discursivas como em uma carta, por exemplo, uma adolescente pode contar o seu dia para uma amiga (narração), descrever uma loja que conheceu (descrição), convidá-la para uma festa (injunção) e usar argumentos para convencê-la a comparecer (argumentação) e ainda declarar ainda que está apaixonada por algum garoto da escola (exposição). Para Fávero e Koch (1987, p. 9):

(...) num continuum argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: a narrativa é feita a partir de um ponto de vista, na descrição, selecionam-se os aspectos a serem representados de acordo com os objetivos que se têm em mente; a exposição de idéias envolve tomadas de posição (nunca se tem a coisa em si, mas como ela é vista por alguém) e assim por diante.

Assim, todo gênero engloba uma ou mais sequências discursivas, por isso para Marcuschi (2002, p. 25) um texto é em geral “tipologicamente variado (heterogêneo)”.

No entanto, gênero textual está relacionado às características sociocomunicativas e seus exemplares são inúmeros, mas, para citar alguns exemplos: bilhete, sermão, telefonema, *outdoor*, entre muitos outros.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Um gênero surge para suprir necessidades humanas de comunicação, não só como um evento linguístico, mas com características definidas por processos sociodiscursivos, o gênero. Mas, ainda que um gênero possua características, essas são mutáveis e adaptáveis e um gênero não deixa de ser ele mesmo, por não possuir alguma característica que lhe é atribuída. O estudo de gêneros é interdisciplinar, pois se dá com base em contextos sociais distintos.

Os gêneros textuais podem, ainda, se mesclar e um gênero toma a função de outro, fato que é nomeado, por Marcuschi (2008, p. 163) de “intergenericidade”. Isso ocorre quando, por exemplo, uma carta é utilizada como anúncio publicitário ou quando uma poesia é feita como uma bula de medicamento.

Já o domínio discursivo diz respeito às esferas comunicativas e não engloba somente um gênero, mas dá origem a vários. Para Marcuschi (2008, p. 155), os domínios discursivos “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder.”. São exemplos de domínio discursivo: o domínio religioso, jornalístico, jurídico, entre outros.

Como os gêneros estão presentes em todas as ações comunicativas, o conhecimento sobre seu funcionamento é essencial para a produção textual e para a compreensão leitora. E, por esse motivo, as publicações regulamentadoras do ensino no Brasil, como os PCNs, perceberam a importância de se ensinar gêneros textuais.

Os PCNs de Língua Portuguesa concebem a linguagem como prática social e principal desencadeadora do exercício da cidadania, sendo responsável pela formação de leitores modelo e produtores de texto na sociedade.

Os PCNs ressaltam também a importância de proporcionar aos estudantes o conhecimento para que haja interação com os diversos eventos discursivos que ocorrem na sociedade. As atividades discursivas estão descritas no documento como leitura e produção de textos (orais e escritos) e são essenciais para o ensino de língua materna.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da

escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1998, p.32).

A concepção de texto referida nos PCNs é a de texto como produto social, resultado de interação, gerado com um fim e para uma determinada atividade social:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.(PCNs, 1998, p. 21)

Com base nessas orientações, é proposto o trabalho com gêneros textuais nos PCNs e, esse trabalho deve ser feito tanto em relação à leitura quanto em relação à produção textual, perpassando os mais variados gêneros textuais. A noção de gênero proposta pelos PCNs (1998, p. 22) refere-se:

(...) assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

A leitura de diversos gêneros possibilita a percepção das realizações da linguagem e contribui para a formação de um leitor crítico e participante da sociedade. Já a produção textual põe em prática o estudo das características dos gêneros, principalmente os que estão presente no cotidiano do aluno.

Para isso, Marcuschi (2002, p. 33) ressalta a importância de se distinguir gêneros orais e escritos e atentar para a produção adequada do gênero que está relacionada ao suporte, nível de linguagem, objetivos e interlocutores.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 57), o trabalho com gêneros diversificados possibilita a escolha e o domínio consciente do conceito de gêneros. Para esses autores, o trabalho com genêros deve acontecer de forma progressiva, calcado em

uma sequência didática baseada no agrupamento de gêneros proposto, também, pelos pesquisadores: “Já que, visivelmente, as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade ‘gênero’, é necessário, então, recorreremos a outras conceitualizações linguísticas e psicológicas”.

O agrupamento de gêneros facilita a construção da progressão do ensino, pois os gêneros são muito diversos e, sem uma classificação maleável, já que os gêneros são mutáveis.

Para verificar a qualidade dos livros didáticos distribuídos foi criado pelo Governo Federal, em 1985, a princípio somente para a distribuição de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A partir de 1995 o PNLD foi sendo aperfeiçoado e passou a fazer a análise e avaliação dos conteúdos dos materiais didáticos selecionados para possível utilização nas escolas.

Para aperfeiçoar a escolha docente dos livros didáticos, foi criado também o *Guia de livros didáticos* do PNLD, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse guia traz resenhas das coleções apresentadas para a avaliação, com base nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, por uma comissão que analisa desde o conteúdo e projeto pedagógico até a diagramação dos materiais.

Rangel (2001, p. 19), que já foi parte da equipe responsável pela análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP), feita pelo PNLD, pontua que entre várias características que um LDP deve ter é necessário verificar se ele: oferece textos diversificados, tem atividades condizentes com o nível leitor que ele propõe, se ensina produção de textos explicitando as condições de produção, trabalha com a língua oral se “desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades” (RANGEL, 2001, p. 19).

A escola, guiada pelos livros didáticos, procura ensinar usando protótipos de gêneros textuais, visto que os discursos reais são de uma enorme diversidade e, por isso, se faz necessário o agrupamento das principais características de um gênero para que os alunos possam conhecê-lo e sejam capazes de reproduzi-lo. Os gêneros prototípicos são de grande valia para o ensino, mas é necessário que os alunos fiquem cientes da flexibilidade dos gêneros textuais. Para Coscarelli (2009, p. 8):

É importante que os aprendizes conheçam e reconheçam as estruturas prototípicas dos gêneros textuais, mas que estejam conscientes da

flexibilidade delas. Explorar o trabalho lingüístico feito no texto e os efeitos de sentido que provocam, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa, as possibilidades que a língua nos oferece e as conseqüências de cada uma dessas escolhas em termos dos sentidos que elas permitem ao leitor construir, ou seja, das direções que apresentam ao leitor é mais produtivo que reduzir o trabalho com o texto a características (fórmulas) dos gêneros textuais.

Os gêneros a serem ensinados na escola devem estar situados no dia a dia dos estudantes para que a língua seja tratada em conformidade com seus usos. Os gêneros precisam ser ensinados levando em consideração as práticas sociais, mas é necessário que se atente também aos gêneros produzidos em grande escala no domínio escolar e acadêmicos. Alguns gêneros como o resumo e a resenha, analisados neste trabalho, podem ser considerados, segundo a definição de Signorini (2006, p. 53), gêneros catalisadores³ e são essenciais para a vida escolar e acadêmica dos estudantes, pois auxiliam no processo de leitura e compreensão de textos, tanto no caso do resumo, como no caso da resenha quanto ao desenvolvimento de aspectos de análise e crítica. Esses dois gêneros serão abordados com mais profundidade no capítulo a seguir.

³“(...) gêneros discursivos catalisadores no processo de ensino aprendizagem, porque revelam o que e como o interlocutor registra o dito ou o lido numa dada situação discursiva, como sendo pertinente ou não, num dado contexto e, ao mesmo tempo, podem também apresentar rastros de uma interpretação, uma compreensão (...)”. (MORAES, 2006 *apud* SIGNORINI, 2006, p. 125)

3 RESUMO E RESENHA: DOIS GÊNEROS INTERDEPENDENTES

3.1 O RESUMO E SEUS SUBGÊNEROS

Nas décadas de 70 e 80, houve vários estudos acerca do ensino do gênero textual resumo, baseados na Linguística Textual de van Dijk & Kintsch⁴, mas atualmente, esse gênero, que é de grande importância nas atividades de leitura, recuperação e retenção de informações, produziu poucos estudos significativos.

O resumo é uma forma concisa de se apresentar conteúdos oriundos de outro texto, ou seja, reduzir em breves trechos a parte essencial de um outro gênero. É, normalmente, resultado de uma leitura informativa e segue a organização do texto do original, sem acréscimo de ideias e opiniões, com o objetivo de informar o leitor sobre o que se trata o texto. Para Machado (2002, p. 150), os resumos são:

Textos autônomos que dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma reorganização que reproduz a organização do texto original, como o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto.

Visto que o resumo é um gênero cuja produção está sempre calcada em outro gênero textual, podemos tomá-lo como uma atividade de retextualização. Para Matencio (2002, p. 3):

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

⁴ Os autores não foram utilizados na pesquisa, mas seus estudos estão na obra: VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New Jersey: New Jersey Academic Press, 1983.

Os resumos, vistos como práticas de linguagem, adequam-se a cada situação sociocomunicativa e seus subgêneros são definidos pelas situações de produção do texto: “função social do autor, imagem que o autor tem de seu destinatário, locais e/ou veículos onde possivelmente o texto circulará momento da possível produção e o objetivo do autor do texto” (MACHADO; LOSADA; ABREU-TARDELLI, 2008, p. 22).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, os resumos podem ser: indicativo, informativo, informativo/indicativo, crítico ou resenha.

O resumo indicativo, como o próprio nome já diz, indica os pontos principais do texto sem informar dados quantitativos ou qualitativos. Pode ser chamado também de descritivo e está presente em catálogo de editoras e em sinopses de filmes e livros.

O resumo informativo ou analítico informa o leitor para que ele decida se deve ou não ler o texto. Expõe metodologias e conclusões e está presente em, entre outros suportes, periódicos científicos. O resumo informativo/indicativo é a junção dos dois subgêneros já citados. Para Severo (2005, p. 2):

Também conhecido, em inglês, como *summary*, este tipo de resumo informa o leitor sobre outras características do texto. Se o texto é o relatório de uma pesquisa, por exemplo, um resumo informativo não diz apenas do que trata a pesquisa (como seria o resumo indicativo), mas informa as finalidades da pesquisa, a metodologia utilizada e os resultados atingidos.

Existe ainda o resumo crítico ou resenha, que pode também ser chamado de resenha⁵. Esse subgênero de resumo avalia de forma técnica e concisa a importância de uma obra, seja ela científica ou literária. Para Severo (2005, p. 3) o resumo crítico só pode ser considerado uma resenha se for publicado e for redigido por especialistas por meio de uma análise interpretativa de um texto.

Para Silva & Mata (2002, p. 124), os diferentes resumos são, também, caracterizados pela sua natureza sociocomunicativa como pela produção e difusão do gênero, o propósito discursivo, a função social do gênero e suas instâncias enunciativas. Baseadas nessas características as autoras propuseram um quadro com os resumos que mais estão presentes no cotidiano da sociedade:

⁵ O gênero Resenha será estudado de forma isolada e mais aprofundada ainda neste capítulo.

Principais tipos de resumo produzidos nas diferentes atividades sociais do cotidiano

Tipos de resumo	Critérios de análise		
	Uso e função social do gênero	Funcionamento do resumo: a relação com o texto-base	Circuito comunicativo: produção e processo de difusão
Resumo de telenovela	Apresentar ao telespectador um resumo dos principais fatos a serem narrados em cada capítulo.	Parece que o autor do resumo tem acesso a informações sobre os acontecimentos focalizados nos capítulos que serão exibidos em determinada semana e não ao texto escrito (capítulo ou sinopse) produzido pelo autor da telenovela. Muitas vezes, tem acesso às gravações dos capítulos. Percebe-se, portanto, que a natureza do texto-fonte é diferente, o que interfere na configuração do gênero.	Aparece, geralmente, nos cadernos de TV dos jornais de grande circulação.
Resumo de filme	Apresentar uma síntese dos principais fatos a serem narrados, a fim de despertar no leitor interesse pela obra.	Muitas vezes, o autor do resumo tem acesso a informações sobre a temática e os acontecimentos focalizados no filme, através de entrevistas, realizadas com o autor ou diretor. Outras vezes, o resumo é produzido depois que o autor assiste ao filme. A natureza desse texto-fonte assemelha-se à do texto-fonte do resumo da telenovela.	Pode aparecer em cadernos especializados dos jornais de grande circulação ou em rótulos de fitas de vídeo.
Resumo jornalístico de texto	Informar o leitor sobre descobertas científicas que lhe possam ser úteis ou que despertem a curiosidade de um público leitor que não é necessariamente constituído de especialistas da área focalizada no texto-fonte.	Esse tipo de resumo constitui, geralmente, uma apresentação sucinta de um artigo, com uma indicação bibliográfica. Como bem observa Machado (2002), há ausências de marcas enunciativas e predomínio do presente genérico, características freqüentemente encontradas nos gêneros jornalísticos.	Publicado em revistas semanais de informação e cadernos de ciência dos jornais de grande circulação.
Resumo literário	É um texto que tem a função de apresentar ao leitor uma síntese da obra, acompanhada ou não de críticas.	Segundo Machado (2002), é um texto em que se reproduz o discurso da narração da obra resumida, bem como a sua estrutura narrativa. Às vezes, apresenta um comentário crítico sobre a obra.	Aparece, com frequência, em sites voltados para estudantes ou em encartes/ suplementos destinados aos vestibulandos, publicados em jornais de grande circulação.

Quadro 1 - Adaptada de *Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos*. Fonte: SILVA & MATA, 2002.

A tabela das autoras explicita o fato de que o subgênero de resumo a ser utilizado é baseado na intenção do autor e no suporte⁶ em que o resumo será publicado. O propósito discursivo e a natureza do texto base fazem com que os subgêneros do resumo estejam presentes, as vezes unicamente, em um certo domínio, como é o caso do resumo escolar, presente no domínio escolar/acadêmico.

3.1.1 Resumo escolar

Os gêneros estão presentes em todas as nossas atividades sociocomunicativas e são utilizados conforme as necessidades de cada situação. Dentro da escola circulam diversos gêneros, pois é necessário que o estudante tenha contato com os gêneros de circulação social de seu cotidiano.

Além do contato com gêneros textuais de circulação social é necessário, também, que o aluno domine os gêneros de circulação no meio escolar, que são frequentemente solicitados pelos docentes e que auxiliam no processo de estudo, compreensão e escrita do aluno.

O estudo e ensino do gênero resumo é necessário devido a grande dificuldade dos estudantes em relação às produções textuais tipicamente escolares e tendo em conta que serve de base a tantos outros gêneros das esferas escolar/acadêmica como, por exemplo, os artigos, resenhas e relatórios. Schneuwly e Dolz (1999) acreditam que o resumo constitui-se num “eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15).

Com base nessas afirmações, o resumo pode ser caracterizado como uma atividade de retextualização de outros gêneros (artigos, contos, reportagens), que implica em atividades de compreensão leitora e aperfeiçoamento da escrita.

Devido ao grande número de subgêneros do resumo, o ambiente escolar propõe-se a ensinar um gênero prototípico, baseado nas condições de produção

⁶ Para Marcuschi (2008, p.174) “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

proporcionadas pelo domínio escolar e baseado nos textos-fonte que circulam nesse meio.

Um gênero prototípico é um exemplar que apresenta as características e estruturas atribuídas a um gênero específico. Para Swales (1990, p. 58):

Além do propósito comunicativo, exemplares de um gênero exibem diversos padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência alvo. Caso todas as expectativas mais prováveis sejam preenchidas, o exemplar será visto como um gênero prototípico pela comunidade discursiva que o legitima.

Para que o ensino do gênero seja possível, é necessário então que se tenha um modelo didático, o gênero prototípico, que sirva de exemplo do que está sendo ensinado e guie tanto ao professor quanto ao aluno na construção do texto.

Em relação ao ensino do gênero, Machado (2002, p. 138) ressalta que não se deve confundir o processo de sumarização feito durante a leitura com a produção do resumo propriamente dita, visto que a sumarização é apenas um dos processos de preparação para a escrita.

O resumo, além de sua função básica de retextualização para a apresentação concisa de outro texto, serve, dentro do domínio escolar, para outros processos de aprendizagem, como, por exemplo, a avaliação de leitura e o registro de leitura para a recuperação futura de informações⁷ (MACHADO; LOSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91), a prática escrita, o desenvolvimento da habilidade de selecionar palavras-chave, a classificação de temas base do texto em relação à sua importância, compreensão e interpretação de textos.

O resumo escolar, por fazer parte de um domínio específico, tem suas temáticas restritas a assuntos de conhecimento dos estudantes, com gêneros base que também já tenham sido estudados.

Assim como para a escrita de qualquer gênero textual, o resumo escolar exige, de seu produtor, certas habilidades linguísticas e cognitivas.

⁷ “Nesse contexto escolar, o resumo constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que tem por finalidade o *registro de leitura para recuperação futura de informações*. Assim, o aluno-produtor projeta-se como futuro leitor desse texto-resumo, que poderá utilizá-lo como finalidade de estudo ou como fonte de consulta para a produção de outros gêneros do domínio acadêmico: resenha crítica, monografia, ensaio, artigo, relatório de pesquisa, palestra, conferência, apresentação de comunicação em seminário temático, etc.(SILVA & MATA, 2002, p.130).”

A primeira habilidade necessária para a construção de um resumo é a leitura, pois é nela que o leitor processa o texto e absorve o conhecimento que está nele. As estratégias de leitura são baseadas nos passos: decodificar, interpretar e reter.

A primeira etapa da leitura é a decodificação dos símbolos, ou seja, uma leitura superficial. Segundo Kleiman (1993, p. 23): "as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário". A decodificação serve de degrau para a próxima etapa, a compreensão, que consiste na captação do sentido do texto, identificação de sua tipologia e gênero e, nessa etapa, o leitor já deve ser capaz de sintetizar algumas linhas sobre o texto lido.

Na próxima etapa, a interpretação, o leitor deve ser capaz de interpretar e analisar as ideias e acontecimentos presentes no texto. Na última etapa, a retenção:

Seria a capacidade de absorver as informações trabalhadas nas etapas anteriores e aplica-las, fazendo analogias, comparações reconhecendo o sentido das linguagens ou subentendidas, aplicar em outros contextos refletindo sobre a importância do que foi lido fazendo um paralelo com seu cotidiano, aprendendo com isso a fazer suas próprias análises críticas (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Uma importante habilidade, necessária para todo leitor e para a construção de resumos é a seleção das informações. Para a seleção, é necessário que se faça uma leitura seletiva, mas para que a seleção de informações seja eficaz é necessário que o leitor tenha uma compreensão global do texto para que ele consiga hierarquizar as informações nele contidas com eficácia. Essa habilidade é também necessária para perceber e expressar relações lógicas.

Para a escrita do resumo é necessário que se conheça também a estrutura do gênero base e a do resumo em si.

3.1.1.2 Características composicionais do resumo escolar

O resumo escolar, como qualquer outro gênero, tem características composicionais específicas. O resumo escolar deve respeitar a organização do texto-base ao apresentar a síntese.

Além disso, deve ter uma linguagem concisa e objetiva, não deve apresentar citações ou trazer exemplos ou informações usadas no texto original, normalmente é escrito na terceira pessoa do singular e com verbos na voz ativa e não apresenta ideias ou opiniões do autor.

Em sua composição é necessário que estejam presentes as seguintes informações:

[...] elementos bibliográficos do texto, isto é, sua ficha técnica (sobrenome do autor, nome; título da obra; local da publicação do texto; editora; ano; páginas); gênero do texto e domínio a que se filia (literário, didático, acadêmico); resumo do conteúdo (assunto do texto, objetivo, a articulação das ideias, as conclusões do autor do texto resumido) (NICOLA, 2008, p. 1).

O resumo escolar apresenta ainda a polifonia em sua composição que consiste na presença de diversas vozes no texto. Uma das vozes é representada pelo autor do texto-base e a outra voz, a do locutor, produtor do resumo, que somente transmite as informações já apresentadas pelo autor resumido. Para Trouche (2008, p. 25):

O termo polifonia designa as diversas vozes responsáveis pelas diferentes perspectivas, pontos de vista, posições ideológicas que constituem um enunciado. Em qualquer cena enunciativa (enunciação em espaço instituído, definido pelo gênero) interagem personagens (figuras do discurso) que podemos assim resumir: a) locutor: é o que fala, o que é entendido como fonte do dizer. É referido pelo pronome pessoal *eu* com suas demais marcas de primeira pessoa. É uma personagem discursiva; b) sujeito falante empírico: é o produtor efetivo do enunciado; c) enunciator: é o que representa a pessoa que vê (o centro de perspectiva).

Para que a polifonia seja produzida de forma eficiente, pelo resumista, faz-se necessário o uso dos verbos *dicendi* (verbos do dizer), para introduzir a voz do autor do texto-base. São exemplos de verbo *dicendi*: afirmar, dizer, exclamar.

É fundamental também, na produção do resumo, que se faça uso de paráfrase, pois o gênero não admite opinião do resumista, citações do texto fonte ou cópia literal de trechos.

Essas são características básicas para o conhecimento e identificação do gênero resumo, mas é necessário também que se tenha conhecimento de suas estratégias de produção, que serão exploradas no próximo item.

3.1.1.3 Etapas para a produção do resumo escolar

O ato de resumir um texto segue algumas etapas, que são essenciais para uma produção eficiente. Entre elas, estão a seleção de palavras-chave, esquemas e ainda alguns processos mentais, que acontecem durante a leitura do texto fonte.

Para o resumo, é feito o tipo de leitura, classificado por Adler e Doren (1990, p. 26), como Leitura Averiguativa, conhecida também como pré-leitura ou garimpagem, na qual são avaliados vários aspectos do texto, um olhar geral, feito em um período curto de tempo. É quando é feita a antecipação, que possibilita a previsão do tema e do gênero e, às vezes, é possível prever também o ponto de vista do autor.

Uma das etapas para o resumo textual consiste em selecionar as palavras-chaves que contenham as ideias principais do texto. As palavras-chave estão contidas em cada tópico frasal, no qual achamos o conteúdo de cada parágrafo. Portanto, podemos ter na junção dos tópicos frasais de um texto, um resumo. Essa etapa pode ser feita por meio do sublinho, que é essencial para um leitor competente, pois além de servir para eventuais esclarecimentos de palavras ou expressões desconhecidas, o leitor pode também sublinhar os tópicos frasais, identificando as ideias-chave do texto e, posteriormente, permitindo uma segunda leitura mais direcionada para os temas e subtemas do parágrafo.

Para Angela Kleiman (2000, p. 76) existem outras quatro técnicas para a elaboração de resumos: apagamento, supraordenação, seleção e invenção. Na etapa inicial, de leitura, estão: a seleção que é, também, a busca das ideias-chave e a invenção está baseada na criação de sentenças que não estão explícitas no texto base.

Já o esquema serve de preparação para o resumo. Tem como função a definição do tema do texto e a hierarquização das partes do texto-base. Assim como as técnicas já apresentadas, o esquema possibilita a retenção das ideias-chave. Segundo Ruiz (1982, p. 43): “Esquema é o plano, a linha diretriz seguida pelo autor no desenvolvimento de seu escrito; esse plano delimita um tema e estabelece a trajetória básica de sua apresentação, subordinando ideias, selecionando fatos e argumentos.”

Após a produção do esquema, o leitor só precisa organizar de forma lógica as ideias coletadas, em redação própria, o seu resumo, sendo fiel ao ponto de vista do autor. É interessante que o resumo seja elaborado com base no esquema produzido, pois isso evitará a cópia do texto-base e fazer uso dos verbos *dicendi*, para que fique clara a voz do autor no resumo.

O apagamento, feito pós-produção do texto, para Kleiman (2000, p. 76) tem a mesma definição das técnicas já citadas, ou seja, a supressão de detalhes e explicitações acessórias. A supraordenação consiste no uso de hiperônimos, para evitar o uso de hipônimos.

Existem ainda para van Dijk & Kintsch (apud FONTANA, 1995, p.89), 3 técnicas para a escrita do resumo. São elas o apagamento, a generalização e a construção.

O apagamento tem a mesma definição já apresentadas em outras técnicas, a generalização consiste na redução de elementos da frase por meio dos critérios semânticos e a construção é a substituição de uma sequência de fatos por uma única expressão que contenha o sentido da sequência, baseada em seu significado.

Após a produção do resumo, ocorre, também, o processo de sumarização, essencial para que se mantenha a concisão característica do gênero, “que sempre ocorre durante a leitura, mesmo quando não produzimos um resumo oral ou escrito. Esse processo não é aleatório, mas guia-se por uma certa lógica (...)” (MACHADO; LOSADA; ABREU-TARDELLI, 2008, p.25).

A sumarização é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao aluno a redução de informação semântica para a elaboração do resumo mental, que depois do processo de sumarização, não leva em conta informações acessórias.

O processo de sumarização para a redução de informações pode ser feito, segundo Machado; Losada; Abreu-Tardelli (2005, p.97), por meio de duas estratégias: o apagamento e a substituição.

O apagamento consiste na eliminação das informações desnecessárias e/ou redundantes. Já a substituição envolve outros dois procedimentos: a generalização e a construção:

Generalização: consiste na substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral;

Construção: consiste na substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados (MACHADO; LOSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 97).

Pode-se ainda, no processo de leitura final para uma última revisão⁸, realizar novamente o processo de sumarização, para eliminar sentenças redundantes ou informações desnecessárias para o gênero textual.

3.2 A RESENHA E SEUS SUBGÊNEROS

Esse gênero possui muita importância no domínio escolar e acadêmico, pois além de auxiliar na revisão de obras para estudos, desenvolve também a formação de opinião dos estudantes, além de servir como estratégia de ensino e atividade de compreensão textual.

A resenha, também denominada de recensão, é descrita no dicionário como “1. Vista ou descrição minuciosa 2. Resumo crítico do conteúdo de livros, notícias etc.” (HOUAISS, 2008, p. 649). Para a ABNT (2003), a resenha é o mesmo que o resumo crítico “é redigido por especialistas; trata-se da análise crítica de um documento. Também chamado de resenha, não está sujeito a limite de palavras”.

⁸ Embora não seja citado aqui, ressalta-se a importância do processo de revisão e reescrita de qualquer produção textual elaborada pelos estudantes, pois esse é um importante processo para aperfeiçoamento das produções textuais.

Andrade (1995, p. 61) também define resenha como "tipo de resumo crítico, contudo mais abrangente: permite comentários e opiniões, inclui julgamentos de valor, comparações com outras obras da mesma área e avaliação da relevância da obra com relação às outras do mesmo gênero".

Existe uma tentativa de se rotular o gênero resenha e alguns autores diferem resenha de resenha crítica. Medeiros (1991, p. 97), por exemplo, faz distinção em sua obra entre Resenha e Resenha Crítica, mas ao apresentar a definição, acaba caracterizando os dois gêneros da mesma forma.

Machado (2007, p. 14) realizou um estudo sobre o gênero resenha e a caracterizou como uma ação de linguagem materializada em um texto que fará parte de uma publicação especializada de uma área. Para a autora, a resenha provém de uma atividade de leitura, seguida de interpretação e sumarização.

Existem também estudos que divergem em relação à classificação dos subgêneros da resenha. Para Severino (2003, p. 132), por exemplo, a resenha se divide em informativa (quando apenas o conteúdo do texto é exposto), crítica (quando é manifestado valor sobre o conteúdo do texto) e crítico-informativa (exposição do conteúdo da obra e comentários sobre o texto resenhado).

A resenha só difere do resumo no que diz respeito à inserção da análise feita pelo autor sobre o conteúdo que está sendo estudado, pois ela apresenta comentários avaliativos. Uma vez que o resumo serve de preparação para a produção da resenha, é uma etapa para a sua produção, pois envolve as mesmas estratégias de construção prévias.

A resenha se divide em dois subgêneros: a descritiva e a crítica. A resenha descritiva apresenta o objeto resenhado e traz informações técnicas da obra e do autor. A resenha crítica apresenta as mesmas características da resenha descritiva, mas com acréscimo de comentários e julgamentos do resenhador.

3.2.1 A resenha na escola

Por ser um gênero que exige conhecimentos específicos do assunto da obra resenhada, é possível dizer que, no âmbito escolar, se trabalha com um gênero

prototípico baseado na estrutura da resenha, pois existe também a dificuldade do professor trabalhar com as fontes de consumo dos resenhistas, como livros e peças de teatro, por exemplo. Para esta pesquisa, tomaremos a resenha dentro dos moldes escolares, que em muitos manuais didáticos, é trabalhada como um resumo crítico, ou seja, resumo com opinião no final dele, apenas para interpretação e desenvolvimento do pensamento crítico.

A resenha no domínio escolar, assim como o resumo, envolverá temáticas específicas do cotidiano dos estudantes e exigirá habilidades linguísticas e cognitivas de acordo com as capacidades de cada faixa etária.

Basicamente, as habilidades necessárias ao estudante na produção da resenha, são as mesmas que o resumo (leitura, interpretação e conhecimento sobre o gênero produzido), exceto pelo conhecimento um pouco mais aprofundado sobre o assunto resenhado (que poderá ser suprido por pesquisas realizadas pelo aluno) e a capacidade de argumentação.

Os PCNs (1998, p. 40) ressaltam a importância do exercício da argumentação “possibilidade de o aluno poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas”. Portanto é necessário que, seja em produção escrita ou oral, o aluno aprenda a argumentar.

A escrita argumentativa deve expressar juízos por meio de argumentos válidos e de exemplos que validem as situações apresentadas. Com a função de influenciar o interlocutor, a escrita argumentativa ocorre de forma sistematizada no domínio escolar, pois lá existem condições reais de discursos argumentativos e a possibilidade de aprender como produzi-lo. Para Fabrino, a escola deve apresentar aos alunos os mecanismos para produzir o discurso argumentativo (2004, p. 17):

Cabe à escola mostrá-los aos alunos, por meio de um ensino centrado neles, ajudando-os a compreender que seu uso adequado pode colaborar para um melhor desempenho em situações em que se faz necessário o uso da escrita argumentativa, não apenas no ambiente acadêmico, mas na sociedade em geral.[...] Essa virtude da escrita argumentativa demanda tempo e paciência; ela se realiza de maneira privilegiada quando se dirige ao outro, nas trocas discursivas, e garante um esforço que será recompensado com mais liberdade e autonomia de pensamento.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, o aluno já possui capacidade cognitiva para argumentar e, por isso é necessário que o ensino da técnica aconteça já nesse período. Para Gavazzi (2004, p. 1) “neste momento, já estaria o aluno

cognitivamente preparado para um raciocínio de ordem analítica (que solicita determinada organização de dados da realidade).”

3.2.1.1 Características composicionais da resenha produzida na escola

Como já citado, as características composicionais da resenha têm sua base no gênero resumo. Toda a parte de conteúdo da obra (apresentação do autor e obra resenhadas, descrição e síntese da obra), em uma resenha assemelha-se a um resumo, mas o gênero resenha se difere por apresentar opinião do resenhista e permitir citações da obra resenhada. Caracteriza-se pela escrita em terceira pessoa e pelo uso da argumentação.

Em seu modelo prototípico, o gênero mescla características dos subgêneros de resenha. A recomendação mais recorrente em atividades aconselha que a resenha apresente: identificação da obra (dados do livro ou de qualquer objeto a ser resenhado), apresentação da obra (resumo do conteúdo), descrição da estrutura da obra (capítulos do livro, faixas do CD, depende do objeto da resenha), análise crítica (parte em que o resenhista expõe sua opinião, argumenta), recomendação da obra (informar a utilidade do texto), identificação do autor (pequena biografia) e identificação do resenhista.

A resenha apresenta, predominantemente, as sequências discursivas descritiva, expositiva e argumentativa e por conta disso, sua produção se divide na descrição da obra e do autor, exposição dos conteúdos da obra (resumo) e a sequência argumentativa, o momento em que o resenhista seleciona pontos da obra para expor a sua opinião e fazer recomendações em relação ao objeto resenhado.

Para Machado (2007, p. 42), a resenha deve apresentar a seguinte estrutura:

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

A mesma autora afirma (2007, p. 30), também, que as características da resenha podem variar de acordo com as situações de produção, ou seja, conforme o assunto da resenha, o suporte em que será publicada, o objetivo do autor e do resenhista com o texto e o público alvo (interlocutor).

Outra característica presente nas resenhas é a polifonia (assim como no resumo) e o uso de verbos *dicendi* (verbos de dizer), presentes no discurso indireto. O uso desses verbos indica o posicionamento do autor da obra resenhada (o autor apresenta/defende/afirma), por isso o uso deve ser cauteloso para que o conteúdo da obra seja exposto de maneira fiel. Para Motta-Roth (2001, p. 59), “dentre os itens lexicais usados para fazer referência, os verbos desempenham uma função essencial, pois a partir de um determinado *verbo de citação* é possível avaliar negativa ou positivamente o trabalho citado”.

3.2.1.2 Etapas para a produção da resenha⁹ na escola

A etapa inicial da produção da resenha consiste nos mesmos passos realizados para o resumo: uma leitura que proporcione a seleção de palavras-chave, esquemas, sumarização para que seja possível a produção de um resumo que apresente o conteúdo da obra. Trata-se, portanto, de uma leitura compreensiva sobre as informações apresentadas pelo autor.

A segunda etapa corresponde à leitura analítica ou interpretativa, na qual o leitor se posiciona ante as informações lidas, apresentando impressões, experiências. É uma leitura mais completa, para Serpa (2005, p. 18), na qual se procura responder do que se trata o texto, interpretar o seu conteúdo:

[...] enunciando a unidade do texto todo numa única frase ou, no máximo, numas poucas frases (um parágrafo curto); descrevendo as partes principais do texto e mostrando como se organizam num todo, por estarem harmonizados entre si e com a unidade do todo; descobrindo quais eram as preocupações e problemas do autor; descobrindo as palavras importantes que o autor utiliza; Assinalando os períodos mais importantes do texto e descobrindo as proposições que eles contêm; localizando os argumentos básicos do texto e as soluções propostas pelo autor.

⁹ As etapas para a produção descritas aqui não foram elaboradas por seus autores, especificamente, para o ensino do gênero resenha no domínio escolar, mas pela falta de bibliografia acerca do tema, à faixa etária.

Ainda para a etapa de leitura anterior Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 63) propõem um diário de leitura como ferramenta para trabalhar com a leitura crítica de textos. Com essas práticas, as autoras defendem a possibilidade de o aluno se tornar um leitor crítico, ativo e interativo e esses fatores auxiliam na escrita de resenhas.

Além de incentivar a leitura crítica, o diário de leitura faz com que os alunos desenvolvam diálogos com o texto e isso os motiva a manter contato com a leitura, uma vez que esse trabalho não deve ser feito em sala de aula, deve ser o momento do aluno com o texto.

A orientação para o diário de leitura deve solicitar que o aluno fique atento aos seus registros. O estudante deve descrever seus objetivos para a leitura, suas dúvidas em relação ao que foi lido e reflexões sobre o texto e sobre o processo de leitura (dúvidas, compreensões).

Existem alguns roteiros para a prática diarística de leitura na universidade, porém não tanto para a Educação Básica. Mas, com base no diário de leitura proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 63), é possível seguir o roteiro, para Ensino Fundamental e Médio:

Roteiro do diário de leitura

1. Primeiras impressões obtidas no olhar geral, no primeiro contato com o texto.
2. Antecipação de informações sobre o gênero e assunto lido.
3. Observação de elementos pré-textuais e gráficos (capa, notas sobre o autor, orelha do livro).
4. Fazer anotações no decorrer da leitura, sobre o conteúdo do texto e fazendo relações com outros textos lidos, com os quais seja possível fazer relações.
5. Dialogar com o texto, anotando impressões, opiniões e dúvidas.

Quadro2 – Roteiro para diário de leitura. Fonte: A AUTORA, 2010.

Portanto, em uma das etapas de sua produção, a resenha segue a orientação para um resumo, mas, no que diz respeito à parte da análise, é necessário que o resenhista selecione partes da obra resenhada, para tecer sua opinião e fazer suas

recomendações, além de fazer uma descrição geral do objeto resenhado e do autor do texto base, etapas estas que são feitas antes da análise.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS

A sequência didática é um procedimento metodológico de planejamento para o docente, que pode ser entendida como um conjunto de aulas, planejadas com o objetivo de trabalhar um conteúdo, permitindo assim, a construção do conhecimento. Esse mecanismo pode servir como auxílio ao professor, no suprimento das falhas em sequências didáticas dos livros didáticos.

A denominação sequência didática surgiu nos anos 1980, na França e atingiu os parâmetros oficiais das escolas em todos os níveis. A proposta do Governo Francês era que o ensino não fosse fragmentado. A exemplo do ensino da língua materna, que anteriormente ao surgimento das sequências didáticas, era trabalhada de forma segmentada, com a gramática trabalhada como objeto separado dos textos, por exemplo.

A princípio, essas orientações foram criticadas, mas muitos estudiosos dedicaram pesquisas às propostas de sequências didáticas. Alguns pesquisadores da Escola de Genebra¹⁰ aprofundaram suas pesquisas em ensino de gêneros, baseados nas ideias de Bakhtin, como Bronckart, Adam, Dolz e Schneuwly.

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA POR DOLZ E SCHNEUWLY

É de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) a explicação mais completa sobre as sequências didáticas, especificamente para o ensino de gêneros “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para esses pesquisadores, o trabalho com a sequência didática de gêneros na escola possibilita o domínio do estudante em relação ao gênero estudado, uma

¹⁰ Compõem a chamada *Escola de Genebra*, um grupo de pesquisadores– Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros, que pertencem ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) e dedicam suas pesquisas tanto à constituição do interacionismo sociodiscursivo quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna.

vez que a proposta possibilita a leitura de vários textos, produzidos em diversas condições, mas com características regulares.

O trabalho escolar, será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, P. 97).

É proposto pelos pesquisadores um modelo de sequência didática para o ensino de gêneros (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98):

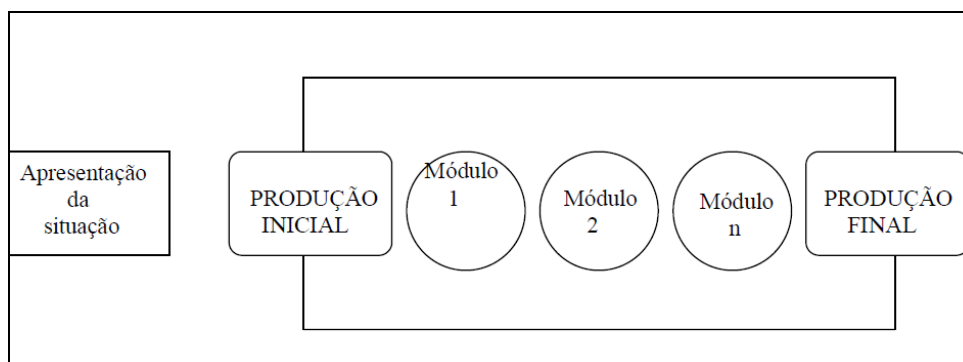


Figura 1 - Modelo de sequência didática para o ensino de gêneros. Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004.

Nesse modelo, na *Apresentação da Situação*, o aluno é apresentado ao projeto de produção que será realizada no final da sequência, o que envolve apresentá-lo ao problema de comunicação que engloba questões como: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Depois, é preciso deixar claro para o aluno a importância do gênero trabalhado, como ele vai se trabalhar e suas características. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 100), “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.”

No momento da *Primeira produção*, o aluno faz uma produção prévia, para avaliar o quanto ele sabe a respeito do gênero trabalhado, se ele entendeu a situação comunicativa proposta e, nesse momento, o professor pode identificar os problemas linguísticos relacionados ao gênero, para dar continuidade à sequência

didática. Nessa parte da sequência, é feita a avaliação formativa, para que o professor consiga identificar as situações que serão o objeto de trabalho nos módulos.

Mas a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos confronta-os, assim, a seus próprios limites. (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 103)

Nos módulos, são trabalhadas as questões problemáticas encontradas na primeira produção. Nesse momento, a produção escrita é decomposta para que sejam estudados todos os elementos, no intuito de se superarem as dificuldades apresentadas. Para o trabalho com os módulos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 103) propõem que sejam feitas as seguintes questões: ”1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?”

Como a produção de textos é uma atividade complexa, vários níveis de conhecimento do indivíduo são ativados e precisam funcionar simultaneamente, para que os problemas específicos de cada gênero textual possam ser resolvidos. Por isso, a sequência didática deve abordar esses vários níveis de funcionamento. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 104), os níveis para a produção de texto são: *representação da situação de comunicação* (o aluno deve saber o destinatário do texto, a finalidade do texto, a sua posição como locutor; o outro nível é o de *elaboração dos conteúdos* (técnicas para pesquisar e criar conteúdos); existe também o momento de *planejamento do texto* (usar a estrutura mais ou menos convencional do texto); e o momento de realização do texto (escolha da linguagem e do vocabulário adequado, organizadores textuais e argumentos).

Para os autores, é necessário que se variem as atividades e exercícios nos módulos:

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

Para essa diversificação, os teóricos dividiram as atividades em três categorias: *as atividades de observação e de análise de textos* – são o ponto de referência para a aprendizagem; *as tarefas simplificadas de produção de texto* – ajudam a descartar problemas de linguagem; *a elaboração de uma linguagem comum* para expor os textos.

Para *capitalizar as aquisições* dos alunos em relação aos estudos dos módulos, à linguagem, às técnicas desenvolvidas e à aquisição do vocabulário, é proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p.106) a construção de uma lista: “Independente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações, de lembrete ou glossário.”

Na produção final, o aluno põe em prática todo o conteúdo apreendido nos módulos e também, permite ao professor realizar a avaliação somativa. Nessa avaliação, o professor utiliza as constatações feitas durante a execução da sequência didática, e os critérios dessa avaliação devem ser os elementos trabalhados em sala:

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). [...] esse tipo de avaliação será realizada, em geral, exclusivamente sobre a produção final. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 107-108)

A sequência didática apresentada como exemplo, a seguir, foi elaborada com base no gênero resenha cinematográfica, por Barros e Saito (2006, p. 2-6), sendo que os passos 3º, 4º, 5º, 6º e 7º correspondem aos módulos:

1.º Na apresentação da situação, o aluno vai ser exposto ao projeto da SD e tomará conhecimento da interação que será concretizada na produção final, quando as resenhas serão veiculadas no jornal mural da escola. Nesse momento, a turma poderá construir as suas representações sobre a situação de ação e sobre a atividade de linguagem que executarão. Para isso, apresentaremos vários exemplos de resenha cinematográfica veiculadas em jornais e revistas de grande circulação. [...]

2.º Elaboração de uma produção inicial. Se a situação de produção for bem definida no primeiro passo da SD, os alunos conseguirão produzir um texto que seja adequado à situação dada, ainda que seja uma produção inicial incipiente, com poucas chances de conseguir a publicação no jornal.

3.º A organização do material a ser utilizado na seqüência didática.

Coletânea de resenhas cinematográficas em diversos suportes de circulação do gênero; coletâneas de outros gêneros com características argumentativas encontrados em diferentes suportes (jornais e revistas) para levantamento de traços que os identifiquem; edições atuais e antigas do jornal e revistas para verificação das adaptações e transformações do gênero.

4.º A decisão sobre os filmes a serem abordados nas resenhas, através da leitura de jornais da semana para levantamento das diferentes opiniões dos críticos de cinema em relação a determinado filme.

5.º Exercícios em grupo ou individuais [...] Nesta fase, os alunos realizarão diferentes oficinas com atividades direcionadas ao projeto de apropriação das características do gênero estudado, como se organiza a *infra-estrutura textual* e as unidades lingüístico-discursivas dos *mecanismos de textualização* e dos *mecanismos enunciativos* das resenhas de cinema.

6.º [...] deverão detectar essas características em um *corpus* de textos do gênero. Apresentarão seminários sobre os dados dos levantamentos, dando especial ênfase à relação entre características lingüísticas e discursivas e a situação de ação de linguagem.

7.º [...] vão adquirindo progressivamente conhecimentos sobre o gênero. A partir daí, poderão organizar o conhecimento construído em um mural, com uma *lista de constatações* sobre o gênero, que poderá ser afixada na parede.

8.º Produção de textos em que os alunos colocarão em prática os instrumentos elaborados nos módulos do gênero estudado.

9.º A avaliação diagnóstica (produção inicial para detectar as dificuldades e assim ajustar os objetivos), auto-avaliação mediante a lista de constatações construída sobre o gênero, avaliação longitudinal (quando é comparada a produção inicial e as produções pós-atividades das oficinas) para verificação dos avanços obtidos e dos problemas que ainda apresentam.

Após a apresentação das seqüências didáticas, Dolz e Schneuwly (2004, p. 112) ressaltam também a necessidade de o aluno não considerar seu texto é um produto acabado, sugerindo assim, a revisão das produções textuais escritas "o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever". Para os autores, a seqüência didática, por se constituir na primeira produção e em produção final, permite a prática da revisão de textos.

5 ANÁLISE DA COLEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

5.1 A COLEÇÃO

A coleção selecionada para a análise é a *Língua Portuguesa - Linguagem e Interação* de Faraco, Moura e Maruxo Jr. da Editora Ática, publicado em sua primeira edição em 2010. A escolha desse material aconteceu por conta de sua aprovação e boa avaliação no PNLD 2011, e também porque a proposta metodológica da coleção privilegia o trabalho com gêneros textuais.

Os três autores da coleção são licenciados em Letras pela Universidade de São Paulo e são ou foram, em algum momento da carreira profissional, professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio.

Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior já produziram, em parceria, vários materiais didáticos para Ensino Fundamental e Médio. Lançaram também manuais para leitura e produção escrita e gramáticas escolares.

A coleção de livros didáticos *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação* está organizada em 4 volumes (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), sendo que cada volume está dividido em 3 projetos e cada projeto comporta 4 unidades, totalizando 12 unidades por volume. Cada um desses projetos tem a intenção, segundo a apresentação da coleção, feita para os estudantes, “de fazer circular por uma comunidade (sua classe, as demais turmas da escola ou mesmo a comunidade toda: amigos, parentes...) os textos que vocês produzirão ao longo das quatro unidades de estudo que compõem o projeto em questão.”

Cada projeto é baseado em um gênero textual e dividido em 3 seções. A seção *Para começo de conversa* apresenta o conteúdo das unidades e do projeto e também introduz questionamentos que têm o intuito de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Na seção *Agora é com você!*, que aparece antes da produção final do projeto, são apresentadas sugestões de livros, filmes e sites para que o estudante possa se aprofundar nos temas estudados. Para finalizar o projeto, a

seção *E a conversa chega ao fim* apresenta formas para a apresentação e circulação das produções realizadas no decorrer das unidades.

As unidades são ainda divididas em outras seções, nas quais a análise de textos constitui a atividade inicial. Por isso, encontram-se seções nomeadas *Texto 1, 2...*. Entre esses textos estão as seções *Para entender o texto* e *As palavras no contexto* de interpretação e compreensão textual, para o desenvolvimento da capacidade leitora. Para a análise linguística e uso da língua, abordando eixos estruturais, textuais e discursivos, existem as seções *Gramática textual, Prática de linguagem* e *Reflexão sobre a língua*. Existem ainda, momentos de produção oral e escrita com as seções *Linguagem oral* e *Produção escrita* e também propostas de atividades complementares em *Para ir mais longe*.

Para o Guia do PNLD 2011 (p. 70), o grande destaque da coleção é o trabalho com gêneros textuais, pois os livros apresentam “O trabalho sistemático de exploração de gêneros adequados a situações comunicativas diversificadas, tanto na compreensão quanto na produção oral. “

A seleção de gêneros textuais da coleção é bastante variada e percebe-se uma preocupação em escolher textos que circulem socialmente, com temas relevantes para os estudantes. Para o Guia do PNLD 2011:

Os textos da coletânea têm origem predominante no jornalismo e na literatura. Os temas selecionados são pertinentes para a formação cultural do aluno e abordam diferentes pontos de vista. [...] Além disso, as propostas orientam a observação e a análise da organização e funcionamento social dos gêneros. (MEC, 2011, p. 69)

As produções textuais são abordadas de forma aprofundada, explorando todo o trabalho possível dentro da abordagem de ensino de gêneros textuais. São explorados, em meio aos textos, aspectos de linguística textual e características dos gêneros trabalhados, para o Guia do PNLD:

A opção metodológica por projetos organizados em gêneros e temas favorece a definição dos elementos do contexto de produção de textos escritos, pela orientação que leva à delimitação do tema, do destinatário, dos objetivos e à circulação social dos textos. Também como decorrência da organização por projetos ficam evidentes as diferentes etapas do processo de produção: planejamento, execução, revisão e avaliação, que vão sendo orientadas no interior das unidades e são retomadas ao final de cada projeto. (MEC, 2011, p. 70)

A coleção apresenta também o trabalho com gêneros orais, como: dramatizações, entrevistas, exposições, debates, entre outros. O trabalho de conhecimento linguístico aparece de forma contextualizada sem a apresentação de normas gramaticais “são tratados com economia de conceitos e o uso é focalizado em lugar da metalinguagem: mesmo a introdução de noções e procedimentos de análise da língua ainda não familiares ao aluno é feita de forma produtiva.” (MEC, 2011, p. 70).

Os livros têm um projeto gráfico dinâmico, que possibilita a interação entre imagem e texto, além de apresentar vários *boxes* com informações adicionais e curiosidades em quase todas as páginas. A seleção de imagens e ilustrações são bastante relevantes, visto que é possível fazer relação desses recursos com os conteúdos e textos apresentados. Para o Guia do PNL (2011, p. 69) “Há uso significativo de imagens, como fotografias, cópias reduzidas de páginas de jornal impresso e jornal *online*, capas de livros, gravuras, quadrinhos, que podem favorecer a compreensão por funcionarem como elementos que orientam a construção de sentidos.”

O Manual do Professor apresenta, em um primeiro momento, a estrutura da coleção e das unidades e informa como funcionam. Em seguida, todas as seções do livro são apresentadas ao professor, com respectivos objetivos. Logo após, são apresentados os projetos e seu funcionamento, divididos por ano de estudo.

O manual traz ainda uma seção para recomendações de atividades e alguns textos para leitura e reflexão, e ao final, apresenta algumas recomendações para trabalhos específicos com as unidades do ano escolar correspondente.

O livro do professor apresenta as respostas das atividades propostas em sua composição e traz também várias orientações para a realização das atividades e encaminhamentos possíveis para o professor em relação aos conteúdos abordados.

5.2 OS GÊNEROS RESUMO E RESENHA NA COLEÇÃO

Os gêneros analisados aparecem nos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de nove anos, sendo que o resumo aparece primeiro, no volume de 6º ano, de forma bastante superficial, e novamente no 9º ano, como título de uma unidade, embora

não seja o tópico principal de trabalho da unidade. Já a resenha aparece primeiramente no volume de 9º ano, mas anteriormente é apresentado o gênero crítica, no 8º ano, que em uma sequência de progressão de gêneros, deveria ser trabalhado posteriormente ao gênero resenha, visto que exige mais conhecimento específico do aluno sobre o tema. O gênero resenha crítica também é apresentado como título da unidade, e desta vez, no volume de 9º ano, o trabalho é feito de uma forma mais completa.

5.2.1 O gênero resumo na coleção

No volume de 6º ano, a unidade *A matéria jornalística*, além de fazer uma pequena introdução ao gênero resumo, apresenta ainda, trabalho com os gêneros de tradição oral, uma seção de trabalho gramatical, intitulada de *Reflexão sobre a língua*, em que são apresentados os pronomes e é encerrada com a produção de uma matéria jornalística. O gênero resumo é apresentado dentro de um projeto de produção de um jornal mural, na mesma unidade. O mesmo projeto traz ainda unidades que trabalham com os gêneros: tiras humorísticas, histórias em quadrinhos e notícia.

O gênero resumo aparece dentro da seção *Gramática textual* e é utilizado para consolidar o trabalho com tópicos frasais, apresentado dentro da mesma seção, anteriormente ao pedido de produção de um resumo.

O gênero resumo é apresentado pela primeira vez para o aluno, em meia página, da seguinte forma:

Resumo

8. Para **resumir** um texto, escrevemos apenas as informações principais que ele contém. Em geral, não acrescentamos comentários ou informações nossas ao resumo.

Uma das maneiras de fazer um **resumo** é descobrir o tópico frasal dos parágrafos e então compor um pequeno texto reunindo esses tópicos frasais.

Veja, como exemplo, um **resumo** do texto “Festa de Iemanjá”:

Pela manhã, iniciam-se os preparativos da festa de Iemanjá, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador. Preparam-se as oferendas e o presente principal da festa. Todos se reúnem em fila para deixar suas oferendas, que são levadas ao mar em barcos, junto com o presente principal. Após isso, a festa prossegue noite adentro.

Elabore, em seu caderno, um resumo do texto 1, “Entenda o Ibêji e conheça os alimentos preferidos dos orixás”. *Resposta pessoal.*

SÔNIA MAGALHÃES/ARQUIVO DA EDITORA

Figura 2 – Resumo em *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação* 6º ano. Fonte: FARACO, MOURA E MARUXO JR., 2010.

Primeiramente, as orientações para o aluno produzir um resumo são insuficientes quanto às condições de produção. Como o estudante fará o resumo, qual é a estrutura do gênero? Por qual motivo ele deve fazer o resumo? Qual o perfil do leitor desse resumo? Onde o texto seria publicado? Uma vez que o enunciado informa que *“Para resumir um texto, escrevemos apenas as informações principais que ele contém”*, o aluno pode simplesmente criar tópicos com as informações que ele considerar relevantes. Ainda no enunciado, percebe-se uma orientação ineficaz, quando é informado *“Em geral, não acrescentamos comentários ou informações nossas ao resumo”*, pois o gênero resumo nunca apresenta acréscimos por parte de seu escritor.

Essa é, inclusive, uma de suas principais características, segundo Machado (2002, p. 150) o resumo é resultado de uma leitura informativa e segue a organização do texto do original, sem acréscimo de ideias e opiniões, com o objetivo de informar o leitor sobre o que se trata o texto.

Logo após o enunciado, o autor do livro apresenta o tópico frasal como uma etapa para a construção do resumo, visto que a reunião dos tópicos frasais pode resultar em um resumo. A definição de tópico frasal apresentada para os alunos é *“O assunto de cada parágrafo, ou seja, a ideia central que o parágrafo contém, é chamada de tópico frasal.”* No entanto, o autor não dá orientações para o aluno realizar um processo de leitura que resulte na seleção desses tópicos frasais, um mecanismo que torne possível a identificação dos assuntos tratados em cada parágrafo. Como abordado no item 3.1.1.3 deste trabalho, para o resumo, o aluno deve fazer uma leitura averiguativa (olhar geral), seguida da leitura elementar (antecipação), para depois iniciar processos de seleção de palavras-chave, sumarização, etc.

Nesse momento, o autor poderia indicar, ao menos no livro do professor, que não apresenta nenhuma orientação para o trabalho com resumo nesse volume, técnicas para a leitura; seleção de informações essenciais, como a sumarização; os esquemas, o sublinho e a seleção de palavras-chave, que servem como etapas para a produção de um resumo e deveriam aparecer já na interpretação do texto base.

Outro problema aparece na apresentação do exemplo de resumo: além de o exemplo não ser suficiente para que o aluno consiga produzir também um resumo, o livro não traz orientações para a produção do gênero e o exemplo apresentado é de um resumo indicativo: *“indica os pontos principais do texto sem informar dados*

quantitativos ou qualitativos” e o livro não apresenta informações básicas sobre o subgênero trabalhado ou menção da existência dos subgêneros do resumo. Além de o livro didático não deixar claro para o aluno o subgênero de resumo que é apresentado como exemplo, em momento algum aborda as características composicionais do gênero, como as vistas no item 3.1.1.2 do presente trabalho, deixando assim, de oferecer as condições de produção escrita. Uma das principais características omitida é a menção ao nome do autor. A falta de indicação para que se inclua o nome do autor do texto base no resumo, é um erro conceitual, pois tal informação é necessária para que se caracterize o gênero e para que se exclua a ideia tradicional de resumo na escola, na qual o gênero acaba sendo ponte para a apropriação da palavra do outro.

No volume do 9º ano, o gênero resumo é título de uma unidade de vinte e uma páginas, entretanto o trabalho efetivo com o resumo ocupa apenas duas páginas, que estão inseridas em um projeto de produção de um Suplemento cultural, que abrange também a abordagem de gêneros de opinião, ensaio e resenha crítica. O assunto que inicia a unidade não é o gênero resumo ou um exemplar dele e sim um trecho de um texto literário usado para o trabalho com Campos semânticos e “domínios da experiência”.

Em dado momento, é retomado o trabalho com tópicos frasais e inserida uma orientação ao professor de que esse momento serve de preparação para o trabalho com resumos.

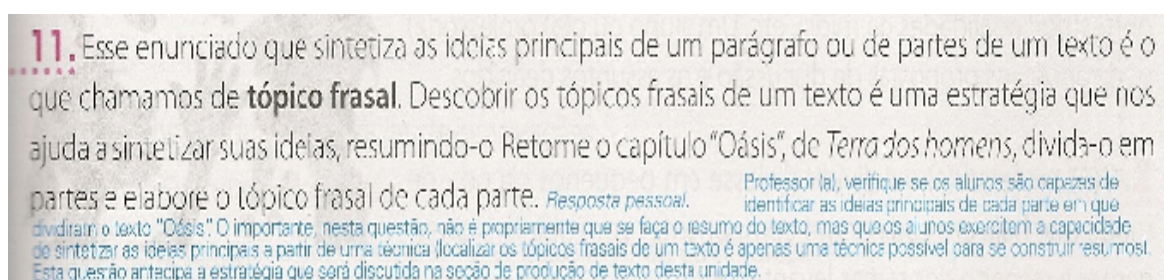


Figura 3 – Tópicos frasais em *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação* 9º ano. Fonte: FARACO, MOURA E MARUXO JR., 2010.

O trabalho inicial com o gênero é interrompido por uma atividade de oralidade, seguida de um trabalho gramatical com orações coordenadas e do emprego de anáfora.

Finalmente, no momento de produção escrita, dá-se continuidade ao trabalho com o resumo, intitulado *Síntese de informações: resumo*.

● PRODUÇÃO ESCRITA ● ● ●

Síntese de informações: o resumo

Professor(a), nesta seção, trabalhamos a síntese de informações e a escrita de resumos. Leia mais sobre a prática da escrita de resumos no Manual do Professor.

Na certa você já ouviu falar em **resumo** e talvez tenha feito diversos textos assim caracterizados. Nesta seção, algumas orientações são dadas para aperfeiçoar a escrita de resumos.

1. Leia os três itens a seguir. Reflita sobre eles e elabore um resumo do texto "O mito da caverna" no caderno. Professor(a), nesta fase, é mais prudente não intervir na elaboração do resumo. A intenção é que os alunos façam a própria análise e a correção de seus textos com base nos aspectos que serão explorados nas questões 2 e 3. As respostas às questões dos itens a, b e c a seguir devem ser discutidas coletivamente.

a) Em primeiro lugar, se você costuma escrever resumos, para que os faz?
b) Que tipos de textos ou informações costuma resumir?
c) Como faz para resumir um texto?

2. Reúna-se com alguns colegas e comparem os resumos feitos por vocês seguindo este roteiro:

a) Identifique as informações do texto que foram omitidas por você, mas não por seus colegas, e vice-versa. Essas informações são essenciais?
b) Quais informações estavam presentes em todos os resumos comparados em seu grupo?
c) Em seu resumo há informações que não constam do texto original? Por exemplo, comentários pessoais, informações que você leu em outras fontes, etc.

3. Um resumo deve conter as ideias do texto original de forma a permitir ao leitor:

I. Identificar o assunto do texto original;
II. Conhecer as ideias e opiniões (se houver) de seu autor;
III. Perceber a forma como o texto original está organizado.

Sabendo disso, releiam os resumos de seu grupo e verifiquem quais atendem a esses pressupostos. O que poderia ser modificado para melhorá-los?


4. Releia o texto "O mito da caverna". Professor(a), a correção desta atividade deve ser feita coletivamente. Trata-se da construção coletiva de um resumo.

a) Retome os tópicos frasais elaborados para esse texto, na seção *Gramática textual*.
b) Com auxílio do(a) professor(a), refaça, se considerar necessário, esses tópicos frasais.

c) Ao elaborar o tópico frasal, evite introduzir ideias ou comentários que não fazem parte do texto original.
d) Reúna os tópicos frasais refeitos e procurem articulá-los, de modo que se constitua no todo um texto coeso, completo. Se necessário, complemente, para que as informações do texto fiquem bem articuladas.

5. Compare o texto resultante da atividade 4 com os resumos escritos na atividade 1. Que semelhanças ou diferenças você nota? Professor(a), o resumo ideal deve parecer-se o máximo possível com o texto resultante da atividade 4. É importante que os alunos percebam a necessidade de contemplar esses procedimentos na estruturação de resumos. Com o tempo e a prática, esses procedimentos serão assimilados com mais naturalidade.

6. Escolha um texto da imprensa para praticar a produção do resumo, seguindo a "maneira" de resumir indicada na atividade 4. Pode ser, por exemplo, a reportagem que você selecionou na seção *Prática de linguagem* (item 3).



TERESA BERLINCKARQUIVO DA EDITORA

Figura 4 – Síntese de informações: resumo em *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação* 9º ano. Fonte: FARACO, MOURA E MARUXO JR., 2010.

Logo no início desse tópico, existe uma orientação para que o professor leia mais sobre o assunto no Manual do professor e a orientação que se encontra lá é:

Produzir resumos é uma atividade escolar corriqueira muito útil no que diz respeito à preparação para os estudos. Mas sua finalidade e utilidade vão além da prática escolar. O procedimento que procuramos adotar nesta seção é o seguinte: partir de uma produção inicial (uma aproximação ao gênero resumo), que os alunos já conhecem de práticas escolares anteriores, e explorar aspectos de organização e estrutura dos resumos que fizeram para terem então mais consciência das características desse gênero e poderem aperfeiçoar suas produções futuras (FARACO, MOURA, MARUXO JR., P. 46, 2010).

A orientação parte da ideia de que o aluno já teve muitas práticas de resumo no decorrer de seus anos escolares, mas a coleção não propicia essa prática, uma vez que o gênero resumo apareceu somente uma vez no volume de 6º ano e sem orientações significativas para a produção do texto.

Voltando ao material do aluno, a introdução ao assunto também parte da ideia de que o aluno já tem vivência com o gênero resumo, mesmo ele tendo sido superficialmente trabalhado em outro volume: “Na certa você já ouviu falar em resumo e talvez tenha feito diversos textos assim caracterizados”. Em seguida, é solicitada a produção de um resumo de um texto literário e a orientação ao professor solicita que não aconteça intervenção por parte dele nessa produção, pois logo após ela será discutida.

O primeiro exercício propõe questões para reflexão e para servirem como base na produção do resumo. Na questão *a*, os autores investigam a intenção do aluno, condição de produção dessa, essencial para qualquer atividade textual. No item 3.1 deste trabalho, as situações de produção de um resumo são, segundo Machado; Losada; Abreu-Tardellil, “função social do autor, imagem que o autor tem de seu destinatário, locais e/ou veículos onde possivelmente o texto circulará momento da possível produção e o objetivo do autor do texto” (2008, p. 22).

Na questão *b*, os autores estão condicionando, indiretamente, o subgênero do resumo à sua estrutura, pois com visto na tabela de Silva & Mata, apresentada na página 24 desta pesquisa, o texto-base do resumo influencia em sua produção.

As questões apresentadas nesse primeiro momento, fazem uma investigação sobre os conhecimentos prévios do aluno a respeito de resumo. Perguntas como “Como faz para resumir um texto?”, são o ponto de partida de uma sequência

didática para o ensino de gênero. Obviamente, o livro didático é apenas um apoio, um guia para o professor em sala de aula e seria necessário que o professor montasse (ou complementasse o trabalho do livro) uma sequência didática para o ensino do gênero resumo, apresentando mais exemplos do gênero e esclarecendo a existência dos subgêneros.

Na atividade 2, os autores pedem que os alunos comparem os resumos produzidos, tentando fazer com que os alunos cheguem às informações essenciais do texto e também fazendo referência, dessa vez de forma eficaz, a uma característica do gênero “Em seu resumo há informações que não constam do texto original? Por exemplo, comentários pessoais, informações que você leu em outras fontes, etc”. Nesse momento, percebe-se a intenção dos autores em solicitar que os alunos façam a revisão de seus próprios textos, por meio de uma análise comparativa com os textos dos colegas. Essa atividade é ideal para que se desenvolva no estudante o costume de revisar o texto e também para fixar a estrutura e forma de produção do gênero resumo.

No exercício que segue, o autor apresenta as ideias que devem estar contidas no resumo e as três características são apresentadas de forma significativa, uma vez que fazem referência aos níveis de leitura, apresentados na página 29 deste trabalho. Embora seja feita menção às ideias do texto base para o resumo, os autores ainda não informam aos alunos que o resumo deve fazer menção ao autor do texto, dado essencial para que o leitor identifique a obra que está sendo resumida. O ensino de gêneros textuais deve estar calcado no uso social do texto, pois dessa forma o aluno consegue enxergar um motivo para a sua produção. Explicitar os suportes em que os resumos estão presentes, nesse caso, uma obra literária, também é essencial como uma condição de produção.

Na continuação do trabalho, atividade 4, é solicitado ao aluno, que após a exposição dessas características, produza outro resumo do mesmo texto, dessa vez fazendo uso dos tópicos frasais e sendo alertado a respeito do uso de informações que não estão no texto base. Com essa atividade, os autores estão introduzindo uma das etapas de produção do resumo, apresentadas nas páginas 29-30 desta pesquisa, a seleção, não de palavras, mas de ideias-chave (tópicos frasais).

No exercício 5, o aluno faz uma nova análise comparativa, dessa vez com os dois textos que ele produziu, para que ele perceba a importância “do procedimento de estruturação de resumos”. Essa atividade é muito interessante do ponto de vista

de construção de conhecimento, pois resgata uma produção para que se perceba que os conhecimentos adquiridos puderam torná-la mais completa, em um segundo momento.

Foi possível perceber, nessa sequência de atividades, o uso do modelo de Dolz e Schneuwly (2004, p. 98) para o ensino de gêneros, apresentado no capítulo 4 deste trabalho, em que existe a *Apresentação da Situação* (enunciado antes do 1º exercício), *Produção inicial* (exercício 1), os *módulos* desenvolvidos a partir das questões que surgiram na produção inicial (exercícios 2,3,4 e 5) e *Produção Final* (exercício 6).

Ao final da atividade, existe outra solicitação de produção de resumo, mas desta vez, tendo como base um texto de domínio jornalístico da escolha do aluno.

A forma como os autores resolveram trabalhar o gênero é bastante produtiva, uma vez que eles realmente trabalham com base na construção do conhecimento, partindo de um exemplo e em seguida, resgatando conhecimentos prévios e percepções do estudante: apresentam o gênero (exemplo do 6º ano), solicitam a produção e fazem com que o aluno, por meio da leitura, revisão, análise linguística e discursiva de seus próprios textos, deduzam a estrutura do gênero, para que suas características, propriamente ditas, sejam apresentadas posteriormente.

No entanto, no volume de 9º ano, poderiam ser apresentados novos exemplos do gênero, abordando seus subgêneros e suas características, que deveriam ser trabalhadas, abordando processos e níveis de leitura, como o esquema e a sumarização, que fazem parte das etapas de produção do resumo, feitas com base no texto fonte e, para tanto, teriam de ser tratadas na interpretação do texto; isso evidencia que a relação entre leitura e produção de textos ainda está pouco clara nos livros didáticos.

Na questão da progressão do ensino dos gêneros, os autores fizeram a sequência de forma lógica, no que diz respeito aos gêneros resumo e resenha, pois trabalham o resumo antes da resenha. Essa sequência é essencial, visto que o resumo serve como base para a resenha, representando uma etapa da sequência didática de sua produção.

5.2.2 O gênero resenha na coleção

O gênero resenha, trabalhado em seu subgênero resenha crítica, aparece no volume do 9º ano da coleção, em uma unidade de vinte e quatro páginas, das quais apenas três são dedicadas ao trabalho como o gênero. Faz parte do projeto para a produção de um suplemento cultural. Nesse mesmo projeto, são trabalhados, antes da resenha, os gêneros resumo, gêneros de opinião e ensaio, sequência, que indica a preocupação com a progressão didática de gêneros, uma vez que os gêneros presentes no projeto são complementares e apresentados de forma crescente em relação ao grau de complexidade.

O volume de 8º ano da coleção aborda o gênero crítica, em um projeto para a produção de uma revista, mas por exigir um autor mais especializado no assunto tratado, com mais propriedade e argumentos para a exposição de opinião, seria recomendável ser abordada após o trabalho com a resenha crítica.

A resenha crítica é título da unidade, que inicia com dois exemplares do gênero, ambas resenhas críticas de peças de teatro. Mas, já nesses exemplos, podemos perceber uma das dificuldades apresentadas ao se trabalhar o gênero resenha, pois a fonte deve ser consumida pelo resenhista (fato apresentado no item 3.2.1 desta pesquisa), e, muitas vezes, o professor solicita resenhas de textos, peças ou livros que o aluno nem mesmo consumiu. Uma sugestão para se trabalhar resenha é solicitá-la com base em um filme, como o exemplo apresentado nas páginas 40-41 deste trabalho.

Em outro momento, a seção *Prática de linguagem* traz um plano para a escrita de um texto argumentativo que antecipa o trabalho com a resenha crítica, dando sugestões para que o aluno organize os argumentos e use conectores lógicos. Todo o trabalho com os textos argumentativos é construído de forma progressiva para o aluno. Desde o início dessa unidade, percebe-se o ensino direcionado para o gênero resenha crítica.

O gênero resenha crítica aparece no livro da seguinte forma:

● PRODUÇÃO ESCRITA ● ● ●

A resenha crítica

O texto que você produziu no item *c* da seção *Gramática textual* é um tipo de **resenha crítica**: um texto que analisa aspectos ou ideias de uma obra de interesse cultural (um livro, um filme, uma peça de teatro, um CD, etc.). Os textos sobre a peça de teatro *Doce leite*, lidos no início desta unidade, também são resenhas críticas. Nesse gênero de texto, o autor faz uma apresentação da obra, comenta os aspectos que ele considera interessantes, opina sobre esses aspectos e argumenta. A resenha crítica é um texto que combina resumo, comentário e argumentação.

Unidade 8 • A resenha crítica 161

Observe esses procedimentos nos dois exemplos de resenhas críticas reproduzidos a seguir.

I. Do livro *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, de José Murilo de Carvalho:



Que dizem sobre a história de um país os monumentos erguidos em praça pública? Ou as bandeiras e hinos nacionais? Ou, ainda, caricaturas e charges tiradas das páginas de um jornal? José Murilo de Carvalho mostra, com a sensibilidade característica dos bons pesquisadores, como esse material pode ser de grande utilidade para se decifrar a mitologia e a simbologia de um sistema político. Com os olhos no final do século, o autor nos oferece um curioso passeio pelo momento de implantação do regime republicano, através de imagens. Entre texto e ilustrações, aprendemos como os mitos de origem criados para a República, seus heróis, a bandeira verde-amarela e o nosso hino traduzem com fidelidade as batalhas travadas pela construção de um rosto para a República brasileira.

In: José Murilo de Carvalho. *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Quarta capa.

II. Do livro *O senhor dos anéis: a sociedade do anel*, de J. R. R. Tolkien:



A sociedade do anel é a primeira parte da grande obra de ficção fantástica de J. R. R. Tolkien, *O senhor dos anéis*. É impossível transmitir ao novo leitor todas as qualidades e o alcance do livro. Alternadamente cômica, singela, épica, monstruosa e diabólica, a narrativa desenvolve-se em meio a inúmeras mudanças de cenários e de personagens, num mundo imaginário absolutamente convincente em seus detalhes. Nas palavras do romancista Richard Hughes, "quanto à amplitude imaginativa, a obra praticamente não tem paralelos e é quase igualmente notável na sua vividez e na habilidade narrativa, que mantêm o leitor preso página após página". Tolkien criou em *O senhor dos anéis* uma nova mitologia, num mundo inventado que demonstrou possuir um poder de atração atemporal.

In: J. R. R. Tolkien. *O senhor dos anéis: a sociedade do anel*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Orelha da capa.

1. Procure em jornais, revistas, catálogos de editoras exemplos de resenhas críticas e leia-os atentamente. Em geral, nos órgãos de imprensa esses textos aparecem nas seções dedicadas às artes e aos espetáculos. Verifique como o texto é organizado, sua extensão, que tipo de informação é apresentado sobre a obra, o que todas as resenhas têm em comum. Professor(a), auxilie os alunos, selecionando resenhas para leitura e análise coletiva. Questione-os sobre aspectos como objetivos do texto, estrutura, linguagem (nível de formalidade, recursos linguísticos, classes de palavras que mais aparecem e suas funções discursivas — o adjetivo, por exemplo), destacando, com eles, as principais características do gênero, seus elementos objetivos e subjetivos.
2. Tendo como base as resenhas que você analisou, elabore uma resenha crítica para a canção “Metamorfose ambulante”, lida no início do projeto.
3. Compare sua resenha com as de seus colegas para verificar quais aspectos da canção foram analisados.
4. Em seguida, com a ajuda de seu(sua) professor(a), produzam coletivamente uma única resenha crítica da canção, a partir dos pontos que as resenhas de todos os alunos tenham em comum. Professor(a), somadas as atividades sugeridas em *Prática de linguagem*, esta produção coletiva é mais uma oportunidade para acertar eventuais problemas que tenham restado quanto à caracterização e organização de textos argumentativos trabalhados neste volume.

Figura 5 – Resenha crítica em *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação* 9º ano. Fonte: FARACO, MOURA E MARUXO JR., 2010.

O texto de apresentação do gênero resenha crítica, é caracterizado de forma completa, mas os autores limitaram o texto base da resenha crítica, a obras de interesse cultural, quando em verdade, a resenha crítica pode ser produzida em obras de todas as esferas. Os autores também se referem à resenha como um “tipo de texto”, uma nomenclatura tradicional e equivocada, uma vez que a resenha crítica é um gênero textual e o termo gênero é utilizado constantemente pelos autores, que acabam misturando a nomenclatura tradicional com a utilizada por teóricos recentes, assunto abordado nesta pesquisa, no capítulo 2.

Os autores apresentam a resenha crítica como um texto que engloba, resumo, comentário e argumentação, portanto as características do gênero textual são apresentadas satisfatoriamente, pois para Machado (2007, p. 42):

No início de uma resenha, encontramos informações sobre o contexto e o tema do livro. Em seguida, os objetivos da obra resenhada. [...] descrição estrutural da obra resenhada. [...] Depois, encontramos a apreciação do resenhista sobre a obra. [...] Finalmente, a conclusão, em que o autor deverá explicitar/reafirmar sua posição sobre a obra resenhada.

Após a breve explicação da estrutura da resenha crítica, são apresentados mais dois exemplos, dessa vez com obras literárias como texto base, sendo que uma das resenhas tem como texto base *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, texto de José Murilo de Carvalho, de caráter histórico e público acadêmico, portanto, imprópria para a faixa etária do livro didático. Os autores

poderiam ter aproveitado esse momento para indicar leituras próprias para estudantes do 9^a ano, como o outro exemplo apresentado no material, *O senhor dos anéis: a sociedade do anel* de J.R. R. Tolkien.

Na primeira atividade, é pedido que o aluno pesquise outros exemplos do gênero e tente identificar a organização das resenhas e suas semelhanças. Mas, uma das sugestões é que o aluno procure resenhas em catálogos de editora, o que não é ideal, pois catálogos de editora trazem apenas resenhas informativas, apresentando a obra (subgênero apresentado na página 32 deste trabalho), uma vez que uma editora não publica catálogos para criticar suas obras. Novamente, a exemplo da abordagem do resumo, os subgêneros são omitidos e a produção escrita perde sua característica contextualizada, pois o aluno não é alertado quanto à relação do suporte e do domínio discursivo em sua produção textual, como visto na página 13 desta pesquisa e afirmado por Marcuschi (2007, p. 25) “Gêneros são formatos verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Ainda no mesmo enunciado, há uma orientação ao professor, que sugere que essa pesquisa seja feita de forma coletiva e que o professor auxilie na leitura e na análise, para identificar as características do gênero, comando esse que transfere toda a responsabilidade de ensino do gênero para o professor, pois o livro não apresenta atividades com os conteúdos que o professor deve desenvolver ou as características a serem observadas na análise. Embora a orientação do professor solicite, por exemplo, a observação de recursos linguísticos e elementos subjetivos e objetivos do gênero, não informa quais recursos e elementos devem ser observados.

No entanto, ainda é possível perceber a utilização da sequência didática para o ensino de gêneros, com uma apresentação e exemplos do gênero (*Apresentação da situação*). Na atividade 1, ainda dentro da *apresentação da situação*, a pesquisa sugere a identificação de elementos linguísticos dos textos, como forma de exploração do gênero. A segunda atividade solicita uma *Produção inicial*, caracterizada como resenha crítica, e logo após, é solicitado aos alunos que comparem suas resenhas para “verificar aspectos analisados”, o que pode ser visto como um *Módulo*, pois nesse momento, os alunos encontrarão eventuais dificuldades e questionamentos a respeito da produção escrita. Na última atividade, os alunos deverão produzir uma resenha crítica coletivamente, com base nas que foram escritas na atividade anterior e o professor é orientado a, nesse momento

verificar e sanar questões que possam surgir a respeito do gênero e da escrita argumentativa. Nessa última atividade, é possível que o professor realize a avaliação somativa, proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 106) e apresentada nesta pesquisa na página 40, usando como critérios as condições expostas em sala de aula.

Os autores poderiam, ainda, ter elaborado melhor os enunciados para as produções de textos, pois não apresentaram condições para uma produção socialmente contextualizada, uma vez que não informam por qual motivo escrever, onde publicar, quem é o público leitor.

O fato de a coleção trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, calcado em gêneros, mostra que os autores se baseiam em metodologias de ensino recentes, como no uso da Sequência didática para ensino de gêneros de Dolz e Schneuwly. Na forma como apresentam o conteúdo, é possível perceber o ensino sociointeracionista de língua, pois o trabalho com a modalidade escrita é feito com uma dinâmica interacional, possibilitando a leitura e discussão dos gêneros, identificando as características e a estrutura, em vez de simplesmente apresentar os conceitos.

O manual do professor poderia apresentar mais orientações sobre os gêneros analisados, preparando melhor o professor para orientar as atividades com os alunos, uma vez que, muitas vezes, o livro didático é o principal recurso de pesquisa do docente. Uma sugestão que poderia ser apresentada, por exemplo, é o *Diário de Leitura*, elaborado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 63) que, embora seja uma obra desenvolvida para acadêmicos, traz uma metodologia que pode ser adaptada para outros níveis de ensino, como o roteiro apresentado no capítulo 3 deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar a abordagem feita dos gêneros resumo e resenha em livro didático e foi possível concluir, que nem mesmo uma coleção didática que tem como base o trabalho com gêneros textuais, consegue realizar um trabalho completo com os gêneros escolhidos, essenciais para as produções textuais na esfera escolar.

Na coleção, percebe-se a intenção de trabalhar o ensino do gênero sob uma perspectiva sociointeracionista e com uma sequência didática que privilegie a percepção do estudante em relação às estruturas composicionais do gênero e à revisão textual. As atividades partem sempre de conhecimentos prévios do aluno, com produções iniciais que, após uma revisão, são base para a identificação das características dos gêneros, posteriormente apresentadas.

No entanto, os livros analisados omitem características essenciais dos dois gêneros selecionados para a análise e transferem parte da responsabilidade do ensino dos gêneros para o professor, sem, ao menos, proporcionar orientações ao professor para encaminhamento das atividades.

Portanto, é preciso ressaltar que o livro didático é apenas um suporte para o professor e que muitas vezes é preciso complementar o ensino dos conteúdos em sala de aula, com procedimentos metodológicos, como a sequência didática para o ensino de gêneros, de Dolz e Schneuwly, por exemplo.

Os gêneros resumo e resenha precisam ser estudados de forma satisfatória no Ensino Fundamental, para que o estudante tenha condições de fazer uso deles em outros momentos da vida escolar e acadêmica, visto que são gêneros que desenvolvem as habilidades de leitura, compreensão e visão crítica.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer I.; van DOREN. **Como ler um livro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

ANDRADE, M. C. **Metodologia Científica**. Petrolina: FACAPE, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Resumos** : NB-88. Rio de Janeiro, 2003.

BARROS, E. M. D. de. **Sequências didáticas**: uma proposta pedagógica com o gênero resenha cinematográfica. Rolândia: FACCAR, 2006. Disponível em: http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/06.htm. Acesso em: 07 novembro 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação **Fundamental**. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BRUN, E. P. Tipos textuais e intertextualidade genérica. In: **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. XXXVI p. 157-165, 2007.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. In: **Veredas online**. Juiz de Fora: PPG LINGÜÍSTICA/UFJF, 2007.

FARACO, C. M.; MOURA, F. M. de; MARUXO JR., J. H. **Língua Portuguesa – Linguagem e Interação 6º ano**. São Paulo: Ática, 2010.

FARACO, C. M.; MOURA, F. M. de; MARUXO JR., J. H. **Língua Portuguesa – Linguagem e Interação 6º ano**. São Paulo: Ática, 2010.

FABRINO, A. M. J. **O GÊNERO RESENHA CRÍTICA E A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NA UNIVERSIDADE**. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp35/04.pdf>. Acesso em: 7 novembro 2010.

FONTANA, N. M. Estratégias Eficazes para resumir. In: **Chronos – Produção de textos científicos no ensino da língua portuguesa**. Caxias do Sul: UCS, n.1, p.84-98, 1995.

GAVAZZI, S. **Ensino de argumentação na escola**: uma nova proposta. Rio de Janeiro: UFF, 2004. Disponível em: www.uff.br. Acesso em: 07 novembro 2010.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD: *LÍNGUA PORTUGUESA*. Ministério de Educação. Brasília, MEC, 2011.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura – teoria e prática. 1**. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LOVECRAFT, H. P. **Tumba e outras histórias**. Rio Grande do Sul: L & PM, 2007.
KOCH, I.G.Villaça & FÁVERO, L. Lopes. Contribuições a uma tipologia textual. In: **Letras & Letras**. Uberlândia: EDUFU, V.3, no 1.p.3-10, 1987.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: Dionisio, Angela Paiva org. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. ; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo escolar**: uma proposta para ensino do Gênero. Signum, Londrina, v. 8, n. 1, p. 89-102, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, Rio de Janeiro: ANPED, 1999. Tradução de Glaís Sales Cordeiro.

_____. **Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 4. ed. 2006.

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Editora Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATENCIO, M. L. de. **Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. In: *Scripta*. Belo Horizonte: PUC-MG, v. 1, n° 1, 2002, p. 109-122.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 1991.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

NICOLA, R. M. S. de. **Resumo acadêmico**. Elaborado para fins didáticos, 2008.

OLIVEIRA, M. **A importância das habilidades para compreensão leitora**. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_5943/artigo_sobre_a_importancia_das_habilidades_para_a_compreensao_leitora. Acesso em 07 novembro 2010.

OLIVEIRA, H. J. C. **Gramática da comunicação**. São Paulo: FEDRAVE, 1993.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. **O livro didático de Português, múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro]. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SERPA, M. **Coleção Fichas de Leitura**. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERO, M. G. **Resumo**. Sergipe: PROEAD, 2005. Disponível em: <http://www.proead.unit.br/professor/marjorie/arquivos/textos/SOBRE%20RESUMO.pdf>. Acesso em 07 novembro 2010.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. **Proposta Tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos**. Scripta, vol 6, no. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Glasgow: Cambridge University Press, 1990. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/3silid/anais/SILID-SIMAR.pdf>. Acesso em: 07 novembro 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (org.) **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

TROUCHE, L. M. G. Gêneros textuais, polifonia e competência comunicativa no ensino de PLE. In: **Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras**. Rio de Janeiro: PUC, 2008.