

# **O ensino da escrita argumentativa na perspectiva discursiva bakhtiniana: o aluno como sujeito de sua escrita**

Amadeu Rodrigues **Lauton**

## **Resumo**

A intenção deste artigo é apresentar o estágio de regência de aulas de Língua Portuguesa na turma do segundo ano B do Ensino Médio no contexto de uma escola pública localizada na periferia da região Leste do Estado de São Paulo. O estágio teve como objeto de ensino a produção do gênero textual “crítica de cinema” partindo da perspectiva linguístico-discursiva bakhtiniana. A escolha desse objeto decorreu, em parte, devido ao interesse da turma em comentar filmes durante o estágio de observação e, principalmente, à dificuldade desta em produzir o texto argumentativo. Nesse sentido, o uso do gesto profissional “par pergunta-resposta” possibilitou-nos diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao texto argumentativo e instigar a reflexão sobre as condições de produção da crítica de cinema. Apesar disso, fez-se necessário a intervenção da docente para que parte da turma realizasse a atividade, o que exigiu, para a implementação do Projeto, a ampliação do tempo previsto de 10 horas para 15 horas. Assim, devido à resistência dos alunos com relação à produção escrita, estabelecemos uma possível hipótese para explicar tal problemática: a resistência constituiu-se em função da concepção de escrita dos alunos. Após confirmar e tecer uma reflexão sobre a noção de escrita como redação, cujo comando é a nota, verificamos que tal resistência configurou-se como resposta a uma prática escolar distante do contexto histórico-cultural em que os discentes estão inseridos.

**Palavras-Chave:** Comando; Condições de Produção; Nota; Redação; Texto Argumentativo.

## **Introdução**

Neste artigo, temos o objetivo de refletir sobre os resultados da implementação de um Projeto de Ensino de produção do texto argumentativo “crítica de cinema” em uma escola estadual da periferia da região Leste do Estado de São Paulo. Para tanto,

escolhemos o 2º ano B do Ensino Médio, devido às dificuldades encontradas quanto à produção do texto argumentativo. Como base para o ensino da escrita do texto argumentativo, tomamos a perspectiva discursiva bakhtiniana.

Antes de implementar o Projeto, contextualizamos a escola na qual realizamos o estágio de observação e regência, procurando compreender o trabalho docente e o modo como são utilizados os instrumentos didáticos com o objetivo de produzir condições favoráveis para que o aluno possa interagir com o objeto de ensino e transformar seu modo de falar, fazer e pensar.

Após conhecermos os instrumentos didáticos utilizados, adentramos a segunda parte do artigo, justificando a opção pelo objeto ensinado e descrevendo tal Projeto a partir dos citados instrumentos para, finalmente, descrevermos, na terceira parte do artigo, a implementação deste, refletindo sobre os desafios enfrentados e escolhendo, como tema, a resistência dos alunos à produção escrita do texto argumentativo.

## **1 O contexto escolar**

### **1.1 A escola**

Assistimos às aulas de Português de uma professora que leciona há mais de trinta anos na mesma escola.

O estágio de observação foi feito na Escola Estadual Campos<sup>1</sup>, localizada na periferia da região Leste do Estado de São Paulo, a qual oferece o Ensino Fundamental II e o Médio. O motivo da escolha dessa escola deve-se ao fato de conhecer uma docente com a qual desenvolvemos um profícuo diálogo sobre o ensino de língua materna e ao corpo administrativo ter sido muito receptível.

As salas nas quais assistimos às aulas são pequenas, compostas por uma lousa verde localizada perante cinco fileiras de carteiras verdes claras, distribuídas em oito carteiras e cadeiras de cores beges. A mesa da professora fica no canto esquerdo da sala, enquanto, no lado direito, há uma pequena lousa a qual não é usada pela professora, somente pelos alunos, que escrevem recados destinados as outras turmas, além de apreciarem escrever seus nomes naquele espaço.

---

<sup>1</sup> Para manter a discrição da escola atribuiu-se um nome fictício a esta.

## 1.2 A linguagem no contexto escolar

### 1.2.1 No espaço físico

Ao entrar na escola, surpreendemo-nos com a presença de muitos murais, porém com baixa quantidade de textos. Os murais mais significativos, que nos chamaram a atenção, enfeitam as paredes com fotografias organizadas historicamente, desde a década de 60 até a primeira década do século XXI, em um espaço que dá acesso aos corredores da escola. As fotografias mostram vários eventos como trabalhos escolares, projetos, olimpíadas, folclore e mostra cultural.

Ao percorrermos um dos corredores, que dá acesso às salas de aula, notamos a presença de mais um mural com quatro cartazes afixados. No primeiro deles, havia um enunciado do físico alemão Albert Einstein, que dizia “Tenha em mente que tudo que você aprende na escola é trabalho de muitas gerações. Receba essa herança, honre-a acrescente a ela e, um dia, fielmente, deposite-a nas mãos de seus filhos”. No segundo cartaz, o aviso “alunos, valorizem sua escola” chamava a atenção para a importância da preservação do uso do uniforme. O terceiro cartaz alertava para a entrega de objetos de valor encontrados fosse feita somente à direção do colégio. Ao deslocarmos para o fundo desse corredor, defrontamo-nos com uma porta com a inscrição “sala de vídeo” e várias fotografias de atores/atrizes famosos, representantes do cinema “hollywoodiano”.

Logo adiante, encontramos uma sala de informática com computadores modernos usados constantemente pelos alunos. Em uma das paredes, havia um cartaz preto contendo as regras gerais de uso do local.

Dessa forma podemos dizer que a pequena quantidade de textos presentes no espaço físico reflete a ausência de projetos realizados na escola, assim, embora o projeto político-pedagógico faça uma breve menção a um projeto de leitura e escrita, não há concretização deste.

### 1.2.2 Na documentação escolar

Ao observarmos a configuração da linguagem no projeto político-pedagógico da escola, encontramos somente uma referência ao Ensino Médio. Existe um grave problema no aporte teórico que sustenta o ensino de Língua Portuguesa, pois os documentos mesclam a concepção de língua que surgiu nos documentos oficiais da década de 1970,

como “instrumento de comunicação”, e a concepção mais recente. Isso é criticado na atividade acadêmica pelos pesquisadores de ensino de língua materna, relacionados aos estudos da Análise do Discurso de linha francesa sobre as “condições de produção e recepção”.

Notamos que, ao serem colocadas lado a lado no texto sem considerar o contexto sócio-histórico no qual foram produzidas, tais concepções refletem a incoerência do projeto e o desconhecimento dos produtores deste em relação aos referidos conceitos. Uma das críticas da docente é, justamente, a confusão produzida pela presença de noções provenientes de fundamentos teóricos distintos também no Caderno do Professor.

### 1.2.3 Na interação escolar

Geralmente, os alunos se reúnem em grupos e conversam sobre assuntos que não fazem parte da aula. Alguns utilizam também o celular.

Os alunos sempre procuram a professora para tirar dúvidas e entregar trabalhos fora da sala de aula. Ficou claro o interesse que ela tinha de integrar os alunos às aulas ao aproximar-se deles por meio do constante uso multifuncional do par dialógico pergunta-resposta, assim, a professora conseguia manter a atenção, perguntando sobre o conteúdo para motivar a participação. Vejamos um exemplo:

Quem está conversando é porque sabe, portanto, “Luciana<sup>2</sup>, qual é o sentido de brevidade da vida no contexto do ultra-romantismo?”

A professora também buscava despertar a curiosidade dos discentes desafiando-os a sair da posição de sujeito passivo diante dos enunciados.

### 1.2.4 O estágio

O estágio de observação ocorreu entre o início de agosto e o início de novembro. Nesse período, acompanhamos o trabalho da professora Sofia<sup>3</sup> em turmas do 2º ano do Ensino Médio, observando o modo como ela pratica os gestos didáticos na configuração de seu objeto de ensino. Além da observação das aulas, as interações com a docente mostraram-se imprescindíveis, pois o outro só se revela por meio do seu discurso, isto é, não é possível conhecê-lo a priori.

---

<sup>2</sup> Pseudônimo atribuído à aluna.

<sup>3</sup> Pseudônimo atribuído à professora.

### 1.2.5 A professora

A professora Sofia relatou que cursou Letras na Universidade Mogi das Cruzes, de 1972 a 1975. O que a levou a escolha desse curso foi a exigência do curso de inglês em seu antigo trabalho de secretária, em uma empresa privada, como podemos observar no trecho a seguir:

Não foi possível aprender falar bem o inglês, [pois] seria necessário realizar outros cursos e acabei me apaixonando pelo curso de português.

Dessa forma, o interesse pela Língua Portuguesa a conduziu, primeiramente, à docência no Supletivo de uma escola particular, em 1976, e, posteriormente, à escola da Prefeitura de São Paulo, em 1978. Esse trabalho foi interrompido de 1979 a 1983, para que pudesse cuidar dos filhos recém-nascidos. A professora retornou à atividade em 1984, dedicando-se ao ensino em uma escola pública estadual e, no ano seguinte, em uma escola da prefeitura. Desde esse período não interrompeu mais o trabalho no estado. Na prefeitura, já se aposentou.

Outro aspecto que influenciou a decisão pelo trabalho docente foi ter recebido no âmbito familiar “uma educação conservadora”. Ela é contra a obediência aos princípios não submetidos ao crivo da reflexão e, por isso, seu intuito é desenvolver condições favoráveis ao pensamento crítico nas aulas.

Nesse contexto, a docente não foi indiferente a nossa posição de estagiário, pois solicitou a participação na configuração do objeto de ensino. Assim, nossa aproximação, resultado das entrevistas, possibilitou que pudéssemos compartilhar e entender a razão do valor atribuído à interação, refletido no modo como a professora lida com os instrumentos didáticos.

### 1.2.6 O objeto ensinado

Observando as aulas da professora, verificamos a ênfase no objeto de ensino de natureza textual e temática. A escolha desse objeto foi determinada por meio do par dialógico pergunta-resposta, que nos levou a diagnosticar o gosto dos alunos pela leitura de textos narrativos como *Harry Potter*, *Percy Jackson* e *Senhor dos Anéis*. Assim, pudemos motivá-los a falar sobre tais narrativas, atividade feita com euforia pelos alunos.

Ao perceber que os estudantes já tinham certo domínio linguístico da estrutura narrativa, a docente definiu como objeto de ensino um conto fantástico gótico, de Álvares de Azevedo, escritor da literatura romântica brasileira. Partindo do interesse dos alunos pela temática da magia, do macabro e da morte, a professora escolheu um fragmento do conto intitulado *O velho*, da obra *Noite na Taverna*, com a intenção de torná-los conscientes e reflexivos sobre a capacidade linguística de narrar.

Para tanto, discorreu sobre os efeitos de sentidos produzidos pelo uso de recursos linguísticos típicos da atividade literária, como a metáfora, a personificação e a presença da figura do narrador em primeira pessoa na construção do conto, relacionando-os ao contexto histórico do romantismo do século XIX.

### 1.2.7 As práticas de linguagem

Como observamos no item anterior, o uso do gesto didático par dialógico pergunta-resposta possibilitou que os alunos desenvolvessem a reflexão linguística sobre o conto *O velho*, priorizando a análise com o objetivo de demonstrar o funcionamento do texto literário. Após, faz uma leitura do conto em voz alta com os alunos:

**Professora:** *quem é o narrador do conto?*

**Alunos:** *o velho*

**Professora:** *temos, então, o narrador em primeira pessoa. Então, por que o narrador está em primeira pessoa?*

[Os alunos não responderam]

**Professora:** *porque visa criar um sentido de subjetividade, de valorização da expressão do indivíduo, própria do romantismo.*

Em outra aula, observamos o seguinte trecho:

**Aluno:** *por que o autor fala tanto da natureza?*

**Professora:** *na verdade, uma característica do romantismo era a linguagem conotativa*

**Aluno:** *não entendi professora*

**Professora:** *como o sujeito quer exprimir seu mundo interior e a linguagem literal não dá conta, ele utiliza imagens da natureza para expressar o que sente, ou seja, metáforas que expressam uma grande multiplicidade de sentidos.*

Notamos, portanto, que o eixo de reflexão sobressai na prática de linguagem, pois os alunos não fizeram uma leitura individual do conto. Essa leitura do texto integral foi solicitada pela docente como atividade extraclasse.

### 1.3 Os gestos didáticos

Como vimos no item anterior, ao usar o par dialógico pergunta-resposta a professora cria condições favoráveis para a reflexão e o aperfeiçoamento da capacidade linguística de narrar dos alunos, resultando em possibilidades de aprendizagem, o que torna as aulas interativas.

Ao iniciar os primeiros dias de aula, a docente presentificou o objeto de ensino: “No bimestre passado, nós trabalhamos literatura brasileira. Mais precisamente, as gerações românticas”, concentrando quase toda a atenção dos alunos na lousa. Havia conversas paralelas, por isso, ela utilizava o par dialógico pergunta-resposta: “Vocês se lembram quais eram as gerações românticas que mencionamos no bimestre passado?”. Os alunos responderam: “A primeira geração, a segunda e terceira”. Com essa forma de chamar a atenção dos alunos para o objeto de ensino, a docente, além de conseguir a concentração dos alunos no objeto, alcançava a participação e a interação destes.

Essa dinâmica interativa nas aulas era resultado do uso do par pergunta-resposta, que possibilitava a participação dos alunos na configuração do objeto de ensino, o Romantismo, e a topicalização deste na lousa. A professora decompôs o objeto em dimensões: 1ª fase - nacionalismo no mundo inteiro, inclusive no Brasil; 2ª fase - ultra-romantismo e 3ª fase - Condoreirismo.

Após revelar as dimensões do objeto, por meio da memória didática, retomou trechos da *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias. A professora disse: “Certo, em qual época ocorreu o romantismo?”. Um dos alunos respondeu: “Na Segunda Guerra Mundial”. A professora discordou: “Não, isso já é no século XX. Vamos nos situar no século XIX. Ao recuperar a memória didática dos alunos, fazendo-os recordar o bimestre anterior, ela explica que abordará a Segunda Fase Romântica.

Pudemos notar que os gestos não estão separados entre si, ao contrário, aparecem simultaneamente. Observamos que, ao perguntar aos alunos sobre o objeto ensinado no bimestre anterior, a professora recupera a memória didática da turma, criando o ambiente o qual favorecerá o processo de ensino-aprendizagem do objeto. Além disso, a docente utiliza o importante gesto didático par dialógico pergunta-resposta, que se sobressai em relação aos outros, pois possibilita a interação dos alunos com o objeto e, conseqüentemente, a reflexão, o que demonstra a experiência pedagógica da profissional.

### 1.3.1 Os instrumentos didáticos

Para propiciar a criação de um ambiente favorável para a transformação do objeto de ensino, a professora utilizou instrumentos de ordem material, como giz e lousa, além de fazer a leitura do conto fantástico gótico *O velho*, de Álvares de Azevedo, e comentários sobre o Romantismo.

O fato de a docente valorizar o gesto didático por pergunta-resposta, como foi observado no item anterior, resulta na valorização restrita da lousa como instrumento de cópia do material didático, a qual foi utilizada somente para presentificar o objeto e para resolver as dificuldades dos alunos. Ao contrário de uma aula na qual a professora utiliza como instrumentos principais a lousa e exposição oral, configurando um ensino conservador, a docente em questão conseguiu tornar as aulas interativas e construir um espaço possível de transformação do objeto de ensino.

### 1.3.2 Tarefas

A professora tinha a intenção de ampliar a reflexão sobre linguagem literária e, para isso, enfatizou aos alunos que o sentido das palavras desconhecidas do conto deveria ser procurado no dicionário, não só em função do contexto sócio-histórico do Romantismo, mas da natureza da linguagem “conotativa” do conto gótico romântico. Em outra aula, os alunos leram um fragmento do conto, com o sentido dicionarizado.

A docente percebeu problemas na compreensão do conto, pois os alunos consideravam, primeiramente, a opinião. Então, a professora falou sobre o significado da presença do narrador em primeira pessoa e o posicionamento sócio-ideológico deste, além de comentar o uso da metáfora e da personificação no contexto do Romantismo para a produção de sentidos.

## 2 O Projeto de Ensino

### 2.1 Opções e justificativas

Conforme comentamos na primeira parte deste artigo, durante as aulas de observação do trabalho docente os alunos manifestaram muito interesse por filmes.

Ao observarmos a forte participação da maioria dos alunos no ensino de um objeto de ordem temática e textual, como o conto gótico de Álvares de Azevedo, verificamos que a relação estabelecida pela docente entre o tema do conto e alguns filmes chamou a atenção dos alunos, os quais demonstraram interesse em contar os enredos dos filmes.

Alguns trouxeram romances que deram origem a filmes para a sala de aula, demonstrando ter intimidade com o texto narrativo. Por isso, um Projeto em torno da produção de um texto narrativo seria, possivelmente, mais receptível. Todavia, devido ao distanciamento e às dificuldades graves em reconhecer e produzir um artigo de opinião, solicitado na prova do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, fomos conduzidos a trabalhar com o texto argumentativo.

A docente foi favorável à proposta e disse que “um projeto em torno da produção de um texto argumentativo seria muito importante, [pois ela mesma] já estava pensando em ensiná-los a produzir uma resenha crítica de filmes ou livros”, portanto, a escolha do objeto de ensino “crítica de cinema”, ao mesmo tempo nos aproximaria do referencial dos alunos e possibilitaria o desenvolvimento da condição de produtor de textos, favorecendo o posicionamento crítico a partir do diálogo com os discursos que circulam socialmente.

Além disso, a escolha desse objeto pode ser justificada por uma perspectiva linguístico-discursiva bakhtiniana, na qual o gênero discursivo é caracterizado pelo “[...] conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [que] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p.262). Segundo o autor, os gêneros textuais são a forma natural pela qual usamos a língua para nos comunicar, dessa forma, tomar como objeto de ensino-aprendizagem o gênero “crítica de cinema” seria ampliar a competência dos alunos, possibilitando a inserção destes em outros contextos sociais.

### 2.1.1 Descrevendo o objeto de ensino

Nosso objeto de ensino é definido em função das condições e finalidades da esfera jornalística das revistas e dos jornais, direcionada ao público leitor adulto, de letramento elevado, como o jornal *Folha de São Paulo* e as revistas *Isto é* e *Época*, sendo o objeto de ensino um gênero secundário produzido em uma esfera de comunicação cultural complexa.

Para Bakhtin, o gênero é um tipo de enunciado “relativamente estável”, ou seja, é definido em função da esfera social de produção, o que pode provocar nos gêneros possíveis alterações resultantes de mudanças sociais e históricas da esfera. O autor afirma, ainda, que o gênero apresenta certa estabilidade a qual nos possibilita reconhecê-lo e compreendê-lo na situação de interação, e isso ocorre devido às características compartilhadas pelos textos pertencentes a tal gênero; o tema consiste em informar e opinar ao público leitor sobre filmes que estão cartaz, buscando convencê-lo a assistir ou não, opinião esta cujo critério principal pode ser o diretor, o ator/atriz principal, os efeitos especiais, estruturando as informações no texto; o estilo é constituído pelo uso de adjetivos e comparações das produções anteriores ou atuação do ator/atriz e pela escolha de um registro linguístico adequado às condições de produção, que, nesse caso, é o registro culto da língua.

Foi importante desenvolver, com os alunos, a reflexão tanto sobre as características quanto sobre as condições de produção, uma vez que os argumentos são usados em função do esquema da interação verbal, ou seja, em função do público leitor e da situação de comunicação.

Comentamos com os alunos a construção da imagem do autor da crítica deixando claro que, para o crítico posicionar-se contra ou a favor com relação a uma obra cinematográfica, são necessários conhecimentos sistematizados sobre o assunto; o conhecimento sobre os dêiticos, por exemplo, é importante para situar o leitor: o ano de produção, o lugar no qual foi produzido e os sujeitos que o produziram, além de conhecimento sobre a atuação dos atores.

Nesse ponto, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que quanto maior o conhecimento sobre o filme ou outros filmes relacionados com seus produtores ou atuação dos atores maior será o poder de persuasão da crítica, uma vez que “[a]lguns diretores e atores, pelo sucesso de outros trabalhos, atraem a atenção para seus filmes” (BERBARE, 2002, p.48).

Observamos, conforme as palavras da autora citada, que o motivo da atração para os filmes conduz o autor a constituir um conhecimento sofisticado sobre os produtores e atores e as condições de produção do gênero, uma vez que todas as características que o definem, como o tema, o estilo e a composição, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, concorrem para a persuasão do texto.

O leitor busca a crítica sobre um filme para verificar se vale à pena assisti-lo ou não, confiando nos conhecimentos do especialista e em sua imagem. Além desses aspectos,

também é considerada a adequação do registro linguístico ao público receptor e ao meio de circulação do gênero, pois seu *Ethos* (ou sua credibilidade) poderá ser prejudicado, enfraquecendo a qualidade argumentativa do texto caso a esfera na qual circula o gênero não for considerada em sua produção. No caso de nosso objeto de ensino, destacamos que este circula em uma esfera jornalística cujo público leitor prestigia a variedade culta da língua.

### 2.1.2 Os dispositivos ou instrumentos didáticos

Como o conhecimento dos instrumentos didáticos possibilita nossa intervenção na aprendizagem dos alunos de um objeto a ser ensinado, baseamo-nos em uma tabela elaborada pelo professor da FE-USP, Gomes-Santos, para a elaboração de Projetos de Ensino em torno da produção do texto argumentativo, ao orientar-nos na elaboração deste Projeto utilizando tabelas, definido, segundo o professor “[...] por um conjunto de atividades escolares sequenciadas e articuladas em torno de um objeto de ensino central (e objetos subordinados) e um objetivo didático geral (e objetivos específicos)”.

Assim, para visualizarmos o esqueleto geral de nosso Projeto, segue a tabela cujo modelo foi fornecido pelo docente citado:

FASES/ ATIVIDADES	AULAS	GESTOS DIDÁTICOS	INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	TAREFAS
<p><b>Situação inicial, produção inicial e objetivo específico:</b> diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos sobre o texto argumentativo.</p>	06	Exposição oral e uso do par pergunta-resposta sobre filmes. Produção diagnóstica de um comentário (instrumento de regulação do ponto de vista docente)	Instrumento de ordem material como filmes, que os alunos levariam para presentificação do tema a ser discutido.	<p>Na primeira aula, aos alunos, seria solicitado trazer um filme dentre os que mais gostavam.</p> <p>Discussão oral em grupo de 4 alunos sobre o motivo do interesse pelo filme escolhido e produção de um comentário.</p> <p>Trazem críticas publicadas na revista “Época” ou “Isto é” ou jornal “Folha de São Paulo” para próxima fase.</p>
<p><b>II</b> <b>Objetivo específico:</b> leitura para identificação das características do texto.</p>	02	Presentificação (críticas de cinema de esferas sociais da comunicação diversas)	Instrumento de ordem material e discursiva ( <i>corpus</i> dos textos para leitura)	Leitura das críticas de cinema para levantar suas características (tema, estilo e composição do gênero)
<p><b>III</b> <b>Objetivo específico:</b> reflexão sobre as condições de produção do texto.</p>	03	Institucionalização do gênero e estabelecimento da esfera de circulação e do público leitor.	Mesmo <i>corpus</i> para leitura.	Leitura para refletir sobre o gênero crítica a partir do perfil do público leitor do jornal ou revista na qual circula.
<p><b>IV</b> <b>Objetivo geral:</b> produção do gênero textual</p>	01	Instrumento de regulação: produção da crítica de cinema.	-----	Produção da crítica de cinema pelos alunos.
<p><b>V</b> <b>Objetivo geral:</b> <b>produção final</b> atividade de leitura e reflexão a partir da avaliação para revisão e reescrita do próprio texto pelos alunos.</p>	01	Avaliação da produção escrita dos alunos para a revisão e reescrita.	-----	Leitura, revisão e reescrita dos textos pelos alunos.

Temos, então, uma sequência de aulas distribuídas em cinco fases, constituindo um processo no qual cada fase complementa a anterior. Dessa forma, descreveremos a configuração e o lugar do objeto de ensino na relação com os instrumentos e as atividades/tarefas em cada fase do Projeto de Ensino.

#### *1ª fase do Projeto*

Como podemos ver na tabela citada, teremos como objeto de ensino a produção escrita de um comentário, que, do ponto de vista docente, tem a função de instrumento de regulação, cujo objetivo é diagnosticar o grau de conhecimento dos alunos em relação ao texto argumentativo. Em relação à produção do comentário pelo aluno, esse objeto constitui-se como tarefa.

#### *2ª fase do Projeto*

Teremos como objeto de ensino a leitura de críticas de cinema, que será inserido na cena didática como um instrumento de ordem material/discursiva e como um gesto didático de presentificação, o qual será topicalizado em seus componentes como estilo, tema e composição na tarefa.

#### *3ª fase do Projeto*

O objeto de ensino será a reflexão sobre o “funcionamento” da crítica de cinema, partindo das condições de produção. Como gesto de ensino, ele é institucionalizado e constitui-se como tarefa de reflexão sobre a língua.

#### *4ª fase do Projeto*

Teremos o objeto de ensino central de nosso Projeto a produção escrita de uma crítica de cinema. Tal atividade tem a função de instrumento de regulação, do ponto de vista docente e função de tarefa, do ponto de vista do aluno.

#### *5ª fase do Projeto*

Objeto de ensino “crítica de cinema” torna-se um gesto didático de avaliação, de tarefa, de leitura e de revisão do texto. Isso significa que tal objeto pode ser definido com base no objetivo do professor. Como nosso intuito neste Projeto é a produção do texto argumentativo “crítica de cinema”, a produção do comentário, a leitura e a reflexão aparecem como objetos subordinados.

### 3 Descrevendo o processo de implementação do Projeto

Como vimos na segunda parte deste artigo, a aplicação do Projeto de Ensino está prevista para 13 aulas, distribuídas em cinco fases. Como vimos na tabela 1 citada anteriormente, o objetivo deste Projeto é a produção escrita do gênero textual “crítica de cinema”, para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade linguística e argumentativa dos alunos. Esse objetivo está de acordo com a didática de língua abordada por Schneuwly e Dolz (2010), que desenvolveram uma pesquisa em torno do ensino sobre o gênero textual, agrupando e organizando os tais gêneros em uma tabela a qual reflete as capacidades linguísticas predominantes como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Dessa forma, a implementação do nosso Projeto teve o objetivo de desenvolver e ampliar a capacidade dos alunos de produzir textos escritos argumentativos com base no gênero textual “crítica de cinema”, pois o “[...] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, ou [tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso] proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p.261-262). Isso demonstra que, de acordo com tal perspectiva, não é possível pensar o texto argumentativo em si, mas a partir de sua configuração de gênero textual em “cada campo da atividade humana”.

Para atuar sobre a capacidade de escrita argumentativa dos alunos, elaboramos o Projeto de Ensino estruturado na tabela presente na segunda parte deste artigo, fazendo as devidas alterações conforme as necessidades dos alunos e as condições estruturais do regimento escolar.

É necessário fazer uma ressalva antes de iniciarmos a descrição da implementação de nosso Projeto. Apesar de termos realizado o estágio de regência em 15 aulas, inicialmente, devido aos compromissos com o cronograma, o docente combinou conosco a realização do Projeto em 10 aulas; isso nos levou a reorganizá-lo, porém, na 9ª aula, a professora forneceu-nos mais tempo, devido às dificuldades de alguns alunos para escrever os textos.

Na situação inicial, como instrumento de ordem material, trouxemos diversos filmes para a presentificação do tema a ser discutido, o que atraiu a atenção dos alunos. Em seguida, para mobilizar a interação com o objeto em pauta, utilizamos o gesto didático par dialógico pergunta-resposta, questionando: “Alguém já assistiu a algum dentre esses

filmes?”. A pergunta provocou vários comentários sobre os filmes dos quais os alunos mais gostavam.

Após uma breve discussão entre os discentes, solicitamos que formassem grupos de quatro pessoas e justificassem aos colegas a escolha de um dos filmes, considerado o mais interessante. Cada um teria oito minutos para falar, pois era importante que todos participassem. Dissemos que a discussão era importante, já que a reflexão prévia os auxiliaria na produção do comentário na aula seguinte.

Na segunda aula, os alunos produziram um comentário sobre a questão: “Por que é interessante assistir a esse filme que escolhi?”. Para tanto, instruímos os alunos a pensarem em alguém conhecido, como pai, mãe, irmão ou amigo (a) e escrever um comentário com base no perfil desse leitor. Assim, a atividade poderia aproximar-se da situação real de uso da linguagem pelos alunos.

Apesar de termos destacado a função do interlocutor para a produção do comentário, nosso objetivo específico, naquele momento, ao solicitar tal produção, consistia em diagnosticar o conhecimento dos estudantes sobre o texto argumentativo; saber se escreviam um texto argumentativo ou narrativo, uma vez que é relevante a percepção dessa diferença para escrever a crítica de cinema.

Após recolhermos o comentário dos alunos, surpreendemo-nos com a restrita quantidade de produções. Dos 30 alunos presentes nas aulas, apenas 10 entregaram o texto e, ao avaliar as produções, diagnosticamos uma reduzida variação na capacidade argumentativa expressa. Do total de 10 textos, apenas um narrava o filme sem nenhum propósito argumentativo expresso; em dois, a narração ainda predominava sobre a argumentação embrionária que ocorreu no final do texto; em sete, a argumentação era refletida pelo uso de operadores argumentativos.

Na terceira aula, fizemos uma breve avaliação com cada aluno sobre seu texto, levantando os pontos positivos e os que poderiam ser melhorados, aproveitando para perguntar para os que produziram textos curtos se o que havia sido escrito era o suficiente para informar e convencer o destinatário, gerando dúvidas. Essa aula teve o objetivo de aproximar os alunos do objeto.

Enquanto essa produção consistia em uma tarefa do ponto de vista dos alunos, do ponto de vista docente era um instrumento de regulação para diagnosticar a capacidade linguística de argumentar. Por isso, começamos o primeiro módulo da sequência didática com duas aulas (quarta/quinta aulas) sobre o tópico “operadores argumentativos”, com a

intenção de fazê-los reconhecer e refletir sobre a configuração do texto argumentativo pelo uso dos operadores.

Para possibilitar a interação dos alunos com esse tópico decorrente da elementarização do objeto de ensino específico “comentário” foi utilizado o gesto pergunta-resposta, possibilitando a construção coletiva de um texto argumentativo. Nesse ponto, devemos ressaltar que o objeto de ensino principal era a crítica de cinema, portanto, o comentário tornou-se um objeto subordinado. Assim, deduzimos que os operadores decorrem da elementarização do objeto principal, apesar de ainda não ter sido institucionalizado para os alunos, uma vez que nosso objetivo era ensiná-los, primeiramente, o uso destes com a intenção de conduzi-los à construção do conceito.

A aula consistiu em presentificar na lousa, utilizando o giz, o seguinte enunciado: “João é um bom candidato”; em seguida, solicitamos que pensassem no contexto do Departamento de Recursos Humanos de uma empresa na qual o entrevistador, durante a seleção para uma vaga de psicólogo, produz esse enunciado cujo destinatário é o gerente. Perguntamos aos alunos:

**Professor:** *por que ela disse que João é o melhor candidato?*

**Aluno 1:** *ele era psicólogo do presidente da república*

**Aluno 2:** *ele já foi entrevistado no programa do Silvio Santos*

**Aluno 3:** *ele é formado em psicologia em uma Universidade estrangeira*

**Aluno 4:** *ele tem 20 anos de experiência de trabalho em uma empresa alemã*

Após criar uma enumeração na lousa, fizemos perguntas sobre quais palavras poderiam relacionar tais enunciados e possibilitar ao leitor do texto a conclusão de tal afirmação. Na medida em que respondiam, reescrevíamos o texto na lousa com os operadores argumentativos adequados, aproveitando para definir, oralmente, o conceito de “operadores argumentativos” e expandir o conhecimento sobre os diversos operadores, comentando os efeitos de sentidos e marcando a posição do autor em relação à do interlocutor no discurso.

Em seguida, perguntamos se os argumentos enumerados convenceriam o gerente de que João mereceria a vaga de emprego. Os alunos responderam que sim. Após essa resposta, dissemos que tal texto argumentativo poderia ser considerado um currículo, cujo objetivo é enumerar cursos e tempo de experiência na profissão para convencer o entrevistador de Recursos Humanos de uma empresa de que o candidato é qualificado para o emprego.

Na sexta e sétima aulas, recuperamos o conteúdo por meio da memória didática, perguntando sobre os temas abordados nas aulas anteriores, destacando o tópico da argumentação; perguntamos se a imagem de atores ou jogadores, reproduzindo propagandas que circulam na mídia, consistia em um argumento forte para convencer determinado público a comprar produtos anunciados. Todos concordaram:

**Professor:** *Por que a imagem convence?*

**Aluno 1:** *É marketing*

**Aluno 2:** *Tá ligado a um jogador jogar bem e ser o herói do time, ficando famoso, daí os torcedores acreditam nele*

**Professor:** *Portanto, o sucesso e o reconhecimento pelos meios de comunicação de massa resultam em confiança e valor na pessoa que fala, certo? O produto adquire a credibilidade da pessoa?*

Com a concordância dos alunos, reforçamos que essa credibilidade é um forte argumento para convencer o público, continuando as conclusões:

**Professor:** *assim também ocorre em relação à atuação ou direção em/de outros filmes de atores ou diretores? Contribui para atrair a atenção ou não do público para tais filmes a serem julgados no Oscar?*

Lembramos que um filme é julgado por especialistas em cinema a partir de critérios como o diretor, a atuação dos atores principais e os efeitos especiais etc.

Em seguida, para o reconhecimento da crítica de cinema, dissemos que verificaríamos a validade das questões na leitura de críticas de cinema e que levantaríamos as características, iniciando pelo critério principal escolhido pelo autor do texto para julgar o filme, observando como as informações são organizadas a partir dessa escolha:

**Professor:** *Vocês recordam que vimos que no Oscar um filme é julgado a partir de critérios como diretor, atuação do ator/atriz principal, efeitos especiais? Enfim, assim também ocorre na crítica de cinema que vocês estão lendo. O autor não julga o filme a partir do uso da primeira pessoa, dizendo “Eu acho que...”, mas sim a partir da escolha de um desses critérios, o que atribui um sentido mais objetivo ao texto, ao escrevê-lo na terceira pessoa.*

Solicitamos a eles que lessem e depois dissessem qual era o critério escolhido pelo autor para a apreciação do filme. Após comentarmos essa característica, fizemos uma leitura compartilhada de duas críticas: a primeira, presente em uma revista direcionada ao público jovem, cujo registro linguístico era o informal; a segunda, presente em uma revista direcionada ao público adulto “culto”. Depois disso, perguntamos sobre o motivo da diferença entre os registros linguísticos.

Além disso, questionamos: “Para quem era escrito o primeiro texto? E o segundo?”. Um aluno respondeu: “o primeiro é para jovens”. Por isso, interrogamos se a escolha da gíria como registro linguístico está relacionada ao tipo de público. Os alunos concordaram que é o tipo de público quem define o registro a ser utilizado.

Para que ficasse claro qual seria o público receptor da segunda crítica lida, dissemos que o texto era publicado em uma grande revista, a *Isto é*, cujo público leitor era constituído por adultos de classe social cujo poder aquisitivo é alto, com formação universitária, portanto, preza pela norma culta, enquanto a primeira crítica era de uma revista destinada ao público adolescente feminino, cujo registro linguístico é o informal.

No final dessa aula, entregamos um modelo de ficha técnica (Anexo I) elaborada para a regência, sobre um filme, e uma ficha técnica com questões a serem respondidas por cada aluno, a qual tinha como objetivo a produção de uma pesquisa. Tal atividade levantaria informações sobre o filme, as quais seriam usadas para a produção da crítica de cinema, aliadas aos produtos das reflexões feitas nas aulas e ao comentário produzido.

Um aspecto para o qual chamamos a atenção dos alunos foi a importância da pesquisa. Além de satisfazer uma exigência própria da crítica de cinema, que consiste em informar sobre filmes que estão em cartaz, a pesquisa está relacionada com a credibilidade do autor, uma vez que este é especialista em cinema.

Na oitava e nona aulas, os alunos que trouxeram a ficha técnica produziram o referido gênero textual. Porém, antes de iniciarmos a produção da crítica, recuperamos as características por meio da memória didática e insistimos que a escrita seria publicada em uma revista de cinema, a qual teria como leitores os professores, os alunos, os funcionários e os pais. Dessa forma, ao escrever, os alunos deveriam considerar a imagem desse público e criar uma imagem própria, buscando informá-lo e convencê-lo a assistir ao filme. Sendo assim, procuramos estabelecer, como comando para a produção escrita dos alunos, um fator de ordem social.

Munidos de material, constituído pela ficha técnica e pelo comentário, apenas 10 alunos escreveram a crítica de cinema na primeira dessas aulas; na segunda, solicitamos uma comparação entre a crítica e o comentário em relação ao uso da primeira e da terceira pessoa; perguntamos, também, qual o sentido que queriam produzir para a recepção pública do texto e se na produção inicial haviam pensado sobre o assunto.

Observamos, com os alunos, a forma como o primeiro texto produzia um efeito de sentido de uma opinião pessoal, ou seja, era mais subjetivo devido à presença da marca da primeira pessoa; já os usos dos critérios para a apreciação do filme e as pesquisas

realizadas possibilitaram certo distanciamento de uma opinião, levando os estudantes à reflexão, o que resultou em um efeito de sentido mais objetivo.

Nas 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> aulas, para iniciarmos o processo de revisão do texto e a reflexão sobre a prática verbal dos alunos, solicitamos que lessem os trabalhos dos colegas, utilizando os conhecimentos desenvolvidos nos módulos da sequência didática. Serviram como critérios para a avaliação o bom uso dos conectores argumentativos, a escolha de um critério para julgamento do filme e a adequação à variedade culta da língua. Além disso, deveriam verificar se o colega escreveu considerando o público leitor da revista na qual o texto seria publicado. Dos 30 alunos, apenas 13 realizaram a tarefa e, destes, apenas dois não fizeram nenhuma atividade anterior, mas puderam contribuir com a atividade de leitura do texto do colega.

O planejamento para a décima segunda e décima terceira aulas, que seriam as duas últimas do Projeto, consistiu em revisar os textos, considerando o comentário escrito pelo colega e os critérios de avaliação em função do contexto de circulação do citado texto e do público leitor. Porém, como a maioria dos alunos estava ausente, somente dois dos 10 realizaram tal tarefa. Essa relação pode ser mais bem visualizada na tabela 1, que será detalhada no próximo item deste artigo. Devido ao problema de ausências, a professora cedeu-nos mais duas aulas, porém um aluno realizou somente a leitura de seu texto.

### 3.1 O problema do estatuto da escrita na prática escolar

Na implementação de nosso Projeto didático, do total de 30 alunos, 20 apresentaram certa resistência às atividades escritas, o que levou a docente a intervir em nossa aula de regência, expondo a todos que, se não fizessem a “redação”, não obteriam nota. Essa intervenção aconteceu após a produção dos comentários pelos dez alunos, como é mostrado na tabela 1, que será explicada a seguir:

	Alunos	Comentário do Filme Escolhido	Preparação da Ficha Técnica	Produção de Crítica de Cinema	Comentário (leitura e crítica de colega)	Reescrita com Revisão	Total de Atividades Entregues
1	Be	X	X	X		X	4
2	Bi	X	X	X			3
3	Bru		X	X			2
4	Brun			X			1
5	Gab			X			1
6	Gb			X	X		2
7	Kt		X		X		3
8	Kl		X	X	X	*leitura	3
9	Kn	X	X	X			3
10	Lar	X	X	X	X		4
11	Lars	X	X	X			3
12	Le		X	X			2
13	Let	X	X	X	X	X	5
14	Luc			X	X		2
15	Lui		X	X	X		3
16	Lu		X	X*	X		3
17	Mar	X					1
18	Mat				X		1
19	Mic	X	X	X	X		4
20	Pa	X	X	X	X		4
21	Pam		X	X	X		3
22	Tal	X	X	X			3
23	Vit				X		1

Legenda:  
■ melhores desempenhos nas críticas; realizaram as três atividades básicas (três primeiras) do projeto, facilitando o acompanhamento da aprendizagem individual.  
■ fizeram cópias (plágios integrais e/ou parciais de críticas veiculadas na internet); alunos não fizeram em sala, tendo de fazer em casa.  
■ não realizaram pelo menos uma das três primeiras atividades, o que implicou no desempenho da crítica final.  
■ exceção: não realizou pelo menos uma das três primeiras atividades (grupo roxo), no entanto, apresentou desempenho excepcional.

Tabela 1/ Alunos e Controle de Atividades (Produções)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Como nas notas anteriores, para manter a discrição os alunos são identificados por letras de seu nome.

Tal problemática exige uma breve explanação, antes de levantarmos uma possível hipótese para essa resistência à escrita. Ao observarmos a tabela, notamos que, de um total de 23 alunos que produziram textos, os nove alunos que produziram o comentário, a ficha técnica e a crítica foram os que apresentaram o melhor desempenho em relação às características do gênero “crítica de cinema” quando comparados aos demais, que apresentam um desempenho abaixo do esperado.

Apenas um deles, grifado em azul na tabela, teve um desempenho satisfatório. Quatro das críticas grifadas em vermelho na tabela são cópias integrais ou parciais de críticas veiculadas na internet (plágio). Dessa forma, podemos concluir que houve resistência à escrita e, ao mesmo tempo, a realização de tarefas em função da nota.

A docente chamou nossa atenção para a qualidade dos textos de alguns desse grupo, logo, a resistência dos outros ocorreu devido à grande dificuldade de escrever, o que, possivelmente, levou alguns a copiar os textos pela necessidade da nota. Cabe aqui uma questão: por que os alunos apresentam dificuldades para escrever? Será que essa dificuldade seria uma resistência a nossa prática de regência em sala de aula?

Antes de atribuir uma possível hipótese para explicar essa resistência, vamos tecer uma breve reflexão para responder a segunda pergunta, sobre um possível problema apresentado na aplicação de nosso Projeto de Ensino. Pode ser que tenhamos nos concentrado mais na quantidade de atividades para possibilitar a aprendizagem do texto argumentativo do que no processo; as atividades podem ter sido muitas para um tempo restrito e, conseqüentemente, isso resultaria em menos tempo para trabalhar o processo de escrita do aluno o que poderia contribuir para tal resistência, distanciando o aluno da compreensão de sua escrita como um processo.

Partindo de tal reflexão, conduzimos nosso Projeto para o estudo do gênero textual. Para produzir um gênero, é exigida uma sequência de atividades organizadas em torno da produção. Para tanto, é necessário um relativo tempo considerando as dificuldades dos alunos.

Apesar de termos encontrado resistência por parte da maioria dos estudantes e levantarmos uma possível hipótese para explicar tal resistência à escrita, nos pareceu evidente a noção de escrita presente, principalmente, no discurso de alguns alunos que integravam o grupo dos 20 discentes como mostram os comentários a seguir:

**Aluno 1:** professor, eu escrevo muito mal, está cheio de erros

**Aluno 2:** professor, não consigo escrever, pois não estou inspirado

Além disso, podemos visualizar na tabela 1 citada o modo como os alunos foram motivados a escrever, por meio da atribuição de nota, o que reduz a escrita a um produto; na perspectiva da maioria deles, era uma avaliação imposta que seria julgada pela docente por meio dos critérios ‘certo’ ou ‘errado’.

Percebemos que nos discursos dos alunos mencionados, está subjacente uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, a qual define o texto como “um produto-lógico-do-pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH, 2008, p.10).

Nesse contexto, para que o aluno escreva um bom texto é necessária a aquisição de um conjunto de regras lógicas prescritas pela gramática normativa, estruturando e formando a expressão. Por isso, o “bem falar” e o “bem escrever” remetem ao domínio da gramática da variedade culta, que, ao excluir da Língua Portuguesa as outras variedades, consideradas como “erradas”, as quais “devem” ser submetidas ao crivo daquela, desvaloriza o conhecimento prévio dos alunos.

Podemos perceber que a noção de escrita dos educandos remete à de “redação” que, segundo Gomes-Santos, está “associada à ideia de clareza, de precisão, o ato de escrever como ato de expor/argumentar. A tarefa recorrente consiste na produção da dissertação, gênero escrito por excelência da tradição textual da escola, tanto no Brasil como em outros contextos culturais” (GOMES-SANTOS, 2010, p.448). Para o autor, essa é uma concepção de escrita construída sócio-historicamente, que ainda se impõe sobre os alunos na esfera escolar, contradizendo a diversidade de variedades linguísticas e sócio-culturais que forma os discentes.

Interpretando Geraldi (2008), o aluno é considerado um sujeito que, caso não consiga se expressar é porque não pensa; dessa forma, a produção escrita do aluno seria avaliada em termos de recepção da “língua” culta, e, caso não aprenda, esse fato está relacionado aos problemas de ordem psicológica e não os de didática da língua.

Contrariamente à concepção de escrita normativa como um produto acabado, considerada classificatória porque é avaliada segundo a dicotomia do ‘certo’ e do ‘errado’, a qual está distante do mundo dos alunos e da vivência linguística destes, para dar voz aos estudantes e possibilitar que assumam a condição de autoria na produção de textos pensamos a linguagem a partir do aporte teórico do círculo de Bakhtin:

[...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p.116).

Isso significa que toda produção textual escrita é constituída com base em um diálogo do autor de um texto com os textos que circulam nas esferas sociais, isto é, todo texto é constituído a partir de um posicionamento sócio-valorativo, refletindo e refratando determinado contexto sócio-histórico, o que torna questionável qualquer perspectiva que se crê neutra diante de um objeto.

Por essa razão, neste Projeto, visamos favorecer o posicionamento do aluno diante do texto e procuramos representar um interlocutor possível, orientando os alunos a conscientizar-se e refletir sobre os mecanismos responsáveis pela construção de sentidos dos textos, para que o aluno tenha direito à palavra e possa ser inserido nas grandes esferas da comunicação cultural complexas.

Percebemos que o texto não deve ser pensado em si mesmo, pois a relação do sujeito com o objeto é mediada pelo outro, por isso, a produção do texto do aluno deve levá-lo em conta. Esse outro não é apenas o leitor ou o público leitor do texto, mas “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera são construídas deduções interiores, apreciações etc”.

Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica. Em todo caso, “o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p.117).

Sendo assim, ao orientarmos o discente a focar o olhar sobre seu próprio texto e assumir a condição de interlocutor/leitor, provocando certo distanciamento, acreditamos que estávamos promovendo tanto uma interação com esse auditório interior quanto com a imagem de seu leitor, ou seja, uma reflexão sobre sua própria produção verbal escrita e o ato de avaliar os próprios recursos linguísticos empregados e seus efeitos de sentidos na leitura dos textos em sala de aula.

Aliás, é o ato de pensar sobre sua própria prática linguística em relação ao outro que o leva à percepção das dificuldades. Isso exigiu nossa intervenção, criando instrumentos didáticos adequados ao enfrentamento destas com a intenção de superá-las e, para isso, selecionamos atividades e tarefas que incentivam a aprendizagem da escrita dos alunos.

Para que esse objetivo fosse cumprido, era relevante a participação do outro, pois, à luz dos questionamentos produzidos na leitura de seu texto pelos colegas e por nós, o aluno poderia instigar sua reflexão, revisando-o e percebendo que o desenvolvimento de sua competência discursiva deriva de “um processo interpessoal (social) para um processo intrapessoal (individual) [...]” (CAVALCANTI, 2005, p.192).

Além disso, essa prática de retorno à própria escrita possibilita “[...] transformações [que] são fundamentais para o processo de desenvolvimento de [suas] funções psicológicas superiores, [ou seja, da percepção, memória, e pensamento] e interessam, particularmente, ao contexto escolar, pois este lida com formas culturais que precisam ser internalizadas” (CAVALCANTI, 2005, p.192) como os conhecimentos linguísticos necessários para a produção dos gêneros textuais secundários ou complexos, vinculados a uma esfera de comunicação cultural complexa, exigindo o trabalho de construir um Projeto de Ensino para levar os alunos a sistematizarem os conhecimentos necessários para a produção escrita.

## **Considerações Finais**

Finalmente, ao refletir sobre o processo de implementação do nosso Projeto de Ensino e sobre os possíveis motivos da resistência à escrita por grande maioria dos alunos, verificamos ser grande a quantidade de pesquisa em relação a esse objeto, reflexo de um problema de ordem sócio-histórico-cultural que envolve diversos motivos para serem explicados nos limites deste artigo.

No entanto, nossa pretensão foi elaborar uma tentativa de promover a reflexão em torno de nossa experiência inicial de docente de Língua Portuguesa. Acreditando no poder heurístico da teoria, assumimos que a visão que o sujeito tem do objeto (a escrita) não sendo direta constitui-se a partir de outras palavras, ou seja, está rodeada de outras palavras (FIORIN, 2010, p.19),

Assim, o discurso da escrita como redação que os alunos demonstram corresponde à noção de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações (KOCH, 2008, p.9), impedindo-os de perceber que o texto é um “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p.16). Por isso, a partir da concepção de linguagem que abordamos, tentamos conduzir o aluno a

assumir a condição de produtor de textos ao estabelecer comandos para a produção destes, como o contexto de circulação e o interlocutor.

Sendo assim, nosso Projeto de Ensino constituiu-se como uma resposta à prática tradicional de escrita construída sócio-historicamente na esfera escolar, presente nos discursos dos alunos, mas que, pouco a pouco, vem sendo questionada por uma concepção de linguagem a qual leva em conta a interlocução e o contexto social para produção de efeitos de sentido. Por isso, para contribuir com a reflexão linguística a partir dessa perspectiva e socializar a prática escrita dos alunos, criamos o Projeto com o objetivo de produzir críticas de cinema para serem publicadas em uma revista do gênero, destinada a um público leitor diversificado, acreditando que a motivação para a produção está na própria recepção do texto e não na nota conquistada pela produção deste.

## Referências

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). A interação verbal. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BERBARE, A. P. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, M. A. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: SP, Cabral, 2002.
- BRITO, L. P. L. Em Terra de Surdos-Mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.) *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Parábola Editorial, 2010.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. In: *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v 36, p.445-457, 2010.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. Leitura, Texto e Sentido. In: *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

### **Site**

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: *Cad. Cedes, Campinas*, v. 25, nº 66, p.185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

### **Amadeu Rodrigues Lauton**

Bacharel e licenciado em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP, Brasil, 2013).

### **Anexo I - Modelo de Ficha Técnica para pesquisa por parte dos alunos**

#### Ficha Técnica do Filme

Nome do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_

Perguntas iniciais (gerais de cada critério de julgamento sobre o filme):

1. Qual o nome do filme no Brasil?
2. Qual é o nome original, país, data, tempo de duração e classificação do filme?  
(Se escrito no meio do texto deve estar entre parênteses).
3. Qual é a data e local de lançamento do filme no Brasil?
4. Quem é o diretor?
5. Qual é o elenco principal?

Para o início da parte do texto que aprecia o filme, a crítica propriamente dita, é necessário definir os critérios escolhidos para a análise, começando o texto pelo principal. De acordo com os dados analisados, esses critérios baseiam-se em enredo, diretor e ator(es) principal (is).

Perguntas mais detalhadas (específicas de cada critério e outras informações relevantes)

As perguntas a serem respondidas sobre esses aspectos são:

## 1. Diretor

1.1 Quais são os filmes já dirigidos por ele?

1.2 É um diretor premiado?

1.3 É possível uma comparação com outro nome de peso do meio cinematográfico?

1.4 Como o diretor tratou o tema do filme? (qualidade do filme)

1.5 Como trabalhou com o roteiro?

## 2. Elenco

2.1 Quem são os atores destacados?

2.2 Quem interpreta o protagonista?

2.3 Algumas características importantes do ator (atriz) principal, premiação, outros trabalhos de sucesso?

## 3. Enredo

3.1 De que se trata o filme?

3.2 É uma trama comum (aconteceria no nosso mundo)?

Com esse roteiro, acreditamos estar colaborando com a produção de críticas de cinema por todos os alunos, compondo, assim, uma revista de cinema que será lida por todos os colegas da escola ou pelos pais e amigos.