

GÊNERO TEXTUAL *RESENHA* COMO OBJETO DE ENSINO: ANÁLISE DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DO MATERIAL APOSTILADO DA REDE PÚBLICA PAULISTA

Paulo Roberto BARBOSA¹

Mestrando em Língua Portuguesa/PUC-SP

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de estudo uma Situação de Aprendizagem do Caderno do Aluno de Língua Portuguesa da 1ª série do ensino médio que tem como proposta a redação do gênero textual *resenha*. Os principais objetivos da investigação são descrever e analisar como o gênero *resenha* é concebido no apostilado da rede paulista. Discute-se ainda a relevância dos fatores sociais para construção do gênero e, por fim, conclui-se se a situação analisada traz uma proposta de ensino na perspectiva da Atividade Escolar ou Situação de Aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero Textual Resenha. Situação de Aprendizagem. Atividade Escolar. Caderno do Aluno de Língua Portuguesa. Ensino.

Considerações iniciais

Na linguística, o ensino dos gêneros textuais tem sido largamente estudado. Optar por esse estudo constitui uma iniciativa complexa, visto que, para tentar entendê-los, é necessário estar a par de diferentes abordagens. Além disso, é indispensável estar atento tanto às especificidades dos usos da linguagem quanto à visão da sociedade que a utiliza. Uma pesquisa dessa natureza almeja responder às questões de uso da língua que, no que lhe concerne, não se pode abjurgar das questões de cunho sociocultural. Refletir sobre gêneros é tratar da língua em seus usos cotidianos nas mais variadas formas.

Uma das motivações em pesquisar o gênero *resenha* no Caderno do aluno de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2014), que chamaremos também Caderno do Aluno (CA), resulta das inquietações decorrentes no percurso da minha prática profissional, enquanto professor do ensino médio, em querer saber mais profundamente como o Caderno do Aluno de Língua Portuguesa (CALP), conhecido também como apostila, aborda o gênero textual *resenha* na prática de ensino em língua materna especificamente na Situação de Aprendizagem “As vozes do outro e a nossa na resenha”.

A pergunta que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa é: como é proposto o ensino do gênero *resenha* no apostilado da rede pública paulista? E, com base nessa pergunta, os

¹ Endereço eletrônico: paulobarbosa2709@gmail.com

principais objetivos da investigação são descrever e analisar o ensino e a produção do gênero *resenha*, a fim de contribuir para a discussão sobre tema.

A pesquisa está configurada em cinco partes: na primeira e na segunda, apresentamos a fundamentação teórica que alicerçou as análises, visto que, como nosso intento é refletir sobre gêneros, engendramos algumas reflexões sobre os domínios discursivos e os fatores sociais existentes nos estudos dos gêneros textuais, principalmente, nas orientações teóricas de Bakhtin (2011) e de Marcuschi (2010, 2008). Além disso, apresentamos uma discussão sobre o enfoque de trabalho na perspectiva da Atividade Escolar em contraste a Situação de Aprendizagem, tudo isso com a intenção de elucidar a confusão terminológica que há entre essas duas expressões. Já na terceira parte, fizemos uma apresentação do *corpus* da pesquisa que é o “Caderno do Aluno de Língua Portuguesa”, e, na quarta, há uma discussão sobre o gênero textual *resenha*. Para finalizar, descrevemos e analisamos uma Situação de Aprendizagem do apostilado paulista que aborda o gênero textual *resenha* e revelamos se o ensino desse gênero estudado é desenvolvido na perspectiva de Atividade ou Situação de Aprendizagem e se leva em consideração o fenômeno social que contempla o gênero.

Reflexões acerca da relevância dos fenômenos sociais no gênero textual

Respeitando as particularidades de cada pensamento e colocando as discussões dentro de um escopo geral, logo se verifica que há uma maior ou menor proximidade dos estudiosos com relação aos gêneros textuais e os usos da linguagem concatenados a atividades sociais, especialmente no tocante aos pressupostos bakhtinianos. Os diferentes autores concordam com uma noção de gênero enquanto entidade sociocomunicativa e não meramente como entidade formal. Entendemos que há uma convergência quanto ao reconhecimento da excelência do social nas tentativas de compreensão dos gêneros textuais.

Acerca da questão, Marcuschi (2010) expõe que os gêneros são fenômenos sociais e também históricos e não há como separá-los dessas características. Eles estão intrinsecamente vinculados à vida social e cultural, pois são manifestações linguísticas concretas e constituem textos empiricamente realizados que visam a cumprir funções diversas em diferentes situações comunicativas. Os gêneros são o retrato da formação social que os rodeia. Não há como não reconhecermos, nas características dos gêneros, traços que identificam o meio social que os idealizou. Para Marcuschi (2010, p. 34), “os gêneros são, em última análise, o reflexo de

estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gênero”.

Apoiado nos estudos bakhtinianos, Marcuschi (2008, 2010) contribui significativamente para a compreensão e a expansão dos estudos que se reportam aos gêneros. Uma das contribuições de Marcuschi (2010, p. 31) é a de que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”.

É possível observar que, na teoria bakhtiniana, a especificidade do caráter social dos fatos na linguagem caracteriza o texto como um produto constituído da interação social, interligadas a uma situação material concreta que determina as condições de vida de um grupo linguístico. Dessa forma, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis e

quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais afiguram-se mais pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas particularidades estruturais e linguísticas, logo, caracterizam-se como eventos textuais dinâmicos devido a sua alta plasticidade e maleabilidade.

Para Bronckart (1999), todo indivíduo, ao optar pelo uso de um determinado gênero, faz isso de acordo com a situação em que está inserido; por isso o estudioso defende a ideia de que as situações sociais em que atuamos estão intimamente relacionadas ao gênero que se produz nessas situações. Dentre os vários aspectos que influenciam a produção do gênero, podemos incluir o lugar social onde o gênero ocorre; a posição social dos interlocutores e o objetivo da interação. A partir dessas ideias, é possível inferir que os fatores sociais são cruciais para construção do gênero textual, uma vez que, para o autor, todo texto se insere no quadro das atividades de um determinado grupo social e de uma determinada forma de interação comunicativa.

Outro ponto que subsidia a análise é mencionado por Marcuschi (2008), que são os domínios discursivos. A fim de elucidar a questão do domínio discursivo que ele mesmo afirma que anda sendo usada de maneira muito vaga, explica que é uma expressão que

designa uma esfera, uma instância de produção discursiva, ou ainda de atividade humana que não são textos e muito menos discursos, mas possibilitam o surgimento de discursos muito específicos. Diante disso, exemplifica que há discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso *etc.*, já que as atividades jurídica, jornalística e religiosa não pertencem a um gênero em específico, mas dão origem a muitos deles.

Bakhtin (2011) releva inclusive que, no momento que um gênero ocorre em uma determinada situação comunicativa, deve-se considerar a esfera a que ele pertence, os participantes e o desejo enunciativo do agente no momento da realização comunicacional. É ilimitado o número de gêneros que circulam nas esferas da vida social, pois eles são construídos e reconstruídos conforme a necessidade enunciativa.

Posto isso, torna-se útil, além da discussão do fator social do gênero, elencar algumas considerações que subsidiaram as análises acerca da confusão que há entre Atividade Escolar e Situação de Aprendizagem para esclarecer as diferenças que existem entre essas duas expressões.

Atividade escolar *versus* situação de aprendizagem

Em seja qual for a circunstância de sala em que os alunos estejam agindo de modo mental ou físico – quando estão a escrever, ler, conversar, ouvir, ou ainda quando estão atentos à explicação do professor ou à fala de outro colega, falamos “que os alunos estão a realizar uma atividade na sala de aula”. Entretanto, se a Atividade que o aluno realiza for planejada pelo professor com a intenção de intervir na aprendizagem de algum conteúdo, então temos nessa atividade uma Situação de Aprendizagem (BRASIL, 2006).

Chamado por Dolz e Schneuwly (2004) como Sequências Didáticas, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como Sequências de Exercícios e nomeado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) de Situações de Aprendizagem, nelas as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre os envolvidos, assim como é fundamental tomá-las como princípios didáticos orientadores do planejamento.

Weisz (1999), no capítulo **Como fazer o conhecimento avançar**, propõe um diálogo entre o professor e o aprendiz e sinaliza que um bom caminho para esse diálogo é a Situação de Aprendizagem. Mas o que vem a ser Situação de Aprendizagem? De acordo a autora, são atividades que sejam dirigidas, propostas e planejadas com o propósito de contribuir para que o aluno aja ativamente sobre o objeto estudado, e esta ação está na origem de toda e qualquer

aprendizagem. E, para serem boas situações de aprendizagem, elas devem considerar os seguintes princípios:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
 - os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
 - a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (WEISZ, 1999, p. 66)

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), os “Cadernos dos Alunos de Língua Portuguesa” são desenvolvidos a partir de Situações de Aprendizagem nas quais, por meio da reflexão e da prática compartilhada, o uso intencional da convivência faz parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais. O documento revela ainda que “o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. Assim, o centro da aula de língua portuguesa é o texto” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

De acordo com Antunes (2002), nas Atividades Escolares, ou ainda apenas Atividades, o aluno era visto como se seu cérebro fosse um copo vazio, pronto para ser cheio de informações e pouco valor era dado às informações que este aluno tinha sobre a vida, experiências que vivenciava, das notícias e, até mesmo, o que tinha aprendido com outros professores.

Conforme o pesquisador, tudo era centralizado nos saberes de quem fala (professor), ignorando a cultura de quem ouve (aluno); portanto, nessa abordagem de ensino, a prática do professor era focada em Atividade. Em busca de elucidar a diferença entre Atividades e Situações de Aprendizagem, está posta, na Figura 1, a seguir, a intenção de clarificar as diferenças entre elas.

<i>Atividades</i>	<i>Situações de Aprendizagem</i>
Desenhar	Desenhar a partir da discussão de uma experiência vivida ou de textos lidos, um estudo do meio.
Escrever	Escrever a continuação de uma história conhecida, uma biografia, um artigo de jornal.
Ler	Ler, escolher e memorizar, ensaiar um poema para dizê-lo para os colegas.
Conversar	Participar de um debate sobre o tema da atualidade previamente conhecido e estudado como responsável pela defesa de um ponto de vista; conversar sobre passeios realizados durante o fim de semana tendo que descrever espaços visitados.
Ouvir uma história	Acompanhar a leitura de uma história realizada pelo(a) professor(a) ou participar de uma situação de leitura compartilhada com o(a) professor(a) e os colegas.
Ouvir uma explicação do professor	Acompanhar uma aula expositiva sobre o desenvolvimento e organização de cooperativas, sabendo que fornece informações importantes para o desenvolvimento da comunidade onde vive.
Acompanhar a fala de um colega	Assistir a um seminário ou painel que sintetiza um trabalho de pesquisa realizado por colegas, que contribui para estudos realizados em classe, pedindo esclarecimentos e anotando as relações que pode fazer com o que já sabe.

Figura 1: Tabela de diferença entre atividades e situações de aprendizagem.

Fonte: BRASIL, 2006, p. 33-34.

Há uma grande diferença entre uma atividade e uma boa situação de aprendizagem, como fica evidente na tabela anterior. A atividade não precisa ser desafiadora, não há preocupação de adequação, pressupõe pré-requisito e não exige reflexão do aluno. Em contrapartida, em uma boa situação de aprendizagem, são previstos desafios, tomadas de

decisão, garantindo circulação de informação e manutenção das características socioculturais do objeto a ser aprendido, além de contemplar a reflexão sobre o conteúdo a ser desenvolvido.

Conhecendo o “Caderno do Aluno de Língua Portuguesa” da rede pública paulista

Na escola estadual, o trabalho que contempla o estudo dos gêneros textuais tem o CALP como uma das principais ferramentas de apoio pedagógico. Em inúmeros momentos, ele age como o grande detentor dos conteúdos das aulas, quando teria que ser mais um dos elementos de apoio à prática educativa. Possivelmente, todo esse destaque se deve ao pressuposto de o Caderno do Aluno preanunciar tudo pronto, esmiuçado, bastando ao professor apenas coordenar o processo.

Segundo informativo do *site*² da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2016), os estudantes do ensino fundamental e ensino médio matriculados nas mais de cinco mil escolas da rede estadual paulista contam com material exclusivo desenvolvido por especialistas da educação. O Caderno do Aluno chega às salas de aula duas vezes ao ano. Cada disciplina recebe um caderno por semestre para ser utilizado pelos alunos, cada volume é para ser usado por dois bimestres.

Ainda conforme o *site* da Secretaria da Educação (2016), os conteúdos do Caderno analisado atende às especificações do currículo oficial do Estado de São Paulo dentro da área do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades. Para esse estudo, analisamos o CALP da 1ª série do ensino médio, volume 2, que está dentro da área de conhecimento Linguagem e Códigos.

Desde a implementação do CALP na rede estadual de São Paulo, os Cadernos dos Alunos já tiveram algumas pequenas reformulações e atualizações, o Caderno analisado nessa pesquisa foi utilizado pelos alunos no ano 2016.

O gênero textual *resenha*

O gênero textual *resenha*, ou resenha crítica, é amplamente discutido e tem várias definições. A escolhida para pautar este trabalho é a de Machado (1996), que define resenha crítica “como gênero jornalístico baseado na efetivação de três operações: apreciação,

² Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno>>. Acesso em 07.jul.2016.

descrição e interpretação”.

Segundo o autor, a apreciação é a ponderação pessoal acerca de um objeto específico, o que pode acontecer durante ou após a descrição, essa caracterizada como a reprodução ou reorganização do conteúdo do objeto. A interpretação, por sua vez, busca compreender a intencionalidade comunicativa de tal objeto por meio de sua elucidação.

Dessa forma, para elaborar e expressar um posicionamento crítico e ativo quanto aos textos com os quais lida, o aluno deve adquirir e aprimorar certas aptidões mínimas relativas ao domínio da escrita de uma resenha, o que pode acontecer adequadamente se as instituições de ensino se utilizarem de textos que participam do cotidiano da sociedade. Esses textos geralmente circulam por meio de veículos de informação e oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento da criticidade individual.

Apresentação e análise do *corpus*

A Situação de Aprendizagem 4, “As vozes do outro e a nossa na resenha”, é composta por cinco páginas (42 a 46), divididas em seis partes, conforme anexo A, e está presente no CALP (Vol. 2, 1ª série do Ensino Médio, ano 2014-2017). Ela dá enfoque ao gênero *resenha* e o define como aquele que apresenta um olhar diferenciado para uma determinada situação. Seu objetivo geral é ensinar o aluno a produzir uma resenha; conseqüentemente, a construir esse tal olhar diferenciado de forma que se apresente no texto a chamada voz do outro.

Adiante, a figura 2 demonstra as etapas de ensino da resenha num encadeamento de ações.

Situação de Aprendizagem 4: "As vozes do outro e a nossa na resenha"	
<i>Etapas de ensino</i>	<i>Ações correspondentes</i>
1) Leitura e análise do texto	1) Leitura e compreensão do texto
2) Lição de casa	2) Texto didático: conceito de resenha
3) Projeto de resenha crítica	3) Projeto de resenha escrita
4) Lição de casa	4) Produção escrita da resenha
5) Você aprendeu?	5) Revisão do texto
6) Para saber mais	6) Sugestões de leitura

Figura 2: Seções didáticas e etapas de ensino na Situação de Aprendizagem 4, “As vozes do outro e a nossa na resenha”.

Fonte: BARBOSA, 2016

De acordo com a figura 2, o primeiro contato com o gênero e produção textual ocorre em casa, por meio da lição de casa. Porém, a primeira etapa de ensino, “Leitura e análise de texto” (p. 42), é desenvolvida na escola, por meio de quatro exercícios e a apresentação de uma resenha intitulada “Márcia Castro combina arte e boa diversão”, de autoria de Lauro Lisboa Garcia. Antes da leitura do texto, há um exercício, semelhante a um desafio, a fim de aguçar a curiosidade do aluno quanto ao que ele lerá. Tal desafio consiste em desvendar o motivo de o autor recomendar determinado *show*.

Ainda, o texto, que é do jornal *O Estado de S. Paulo*, é transcrito integralmente no apostilado, contudo, ao buscar o original pelo *link* fornecido na fonte, não é possível localizá-

lo. Assim, perde-se a possibilidade de se avaliar e comparar com sua publicação original aspectos para além dos textuais, como a disposição do texto na página, o caderno em que estava inserido e a imagem que possivelmente ilustrava a leitura. Isso implica não ficar claro para o estudante o quanto é cotidiano e comum o gênero *resenha*.

Após a leitura da resenha, são dados três exercícios com diferentes propostas, ao longo das páginas 42 e 43. O primeiro propõe localizar determinadas informações nítidas na leitura do texto, de fácil identificação; o segundo, debater opiniões sobre um comentário do autor da resenha, em que ele sugere que houve uma ingestão de bebida alcoólica, ajudando a cantora na apresentação. Nesse segundo, os alunos devem discutir se a resenha incentiva a ingestão de álcool ou não. O terceiro exercício, por fim, solicita uma pesquisa quanto à origem e à semântica da palavra estrangeira *performance*.

A primeira “Lição de casa”, na página 44, é proposta na segunda parte da Situação de Aprendizagem e trata do texto “O que é uma resenha?”. Nela, o estudante deve sublinhar as respostas de perguntas que são direcionadas a parágrafos específicos, estes numerados ao longo do texto. O texto dessa lição não tem fonte, apenas uma informação de que foi criado pelo *São Paulo faz escola* especialmente para o CA. Além disso, ele prioriza aspectos formais da produção desse gênero textual, como estrutura e função, deixando subentendido que existem ressalvas a respeito da opinião do resenhista como elemento que constitui a resenha.

O CA apresenta lacunas no conteúdo no que diz respeito à construção de texto opinativo. Ele não aborda alguns aspectos como as condições da produção de uma resenha, seus efeitos de sentido e por onde esse gênero textual circula. Não se fala dos elementos estruturais na construção textual nem de como se constrói uma opinião em textos escritos ou como se organizam os argumentos. Ademais, o exercício de casa não exige acompanhamento do professor, pelo contrário, é para ser feito individualmente, tornando-se mera atividade de reconhecimento de informações explícitas.

Na seção “Projeto de resenha crítica”, que se estende pelas páginas 44 e 45, o propósito é que o aluno planeje sua escrita da resenha seguindo orientações do professor. Para alcançar o objetivo da atividade, são fornecidos os critérios de correção e uma definição de projeto de texto de dissertação escolar. O problema, aqui, é que definir um projeto de dissertação escolar acompanhado de exercício de produção de resenha pode sugerir que ambos os gêneros apresentam a mesma estrutura para elaboração de sua escrita e construção, ao passo que, na verdade, são diferentes e têm cada um seu próprio planejamento de escrita. São desconsiderados, nessa seção, elementos essenciais dos gêneros, como destinatário, meios

de circulação e relações na cadeia comunicativa, além das condições sócio-históricas da produção de cada um.

A quarta parte da Situação de Aprendizagem 4, na página 45, traz uma nova lição de casa. Nela, deve-se elaborar uma resenha e preencher um quadro de avaliação com os critérios de correção já mencionados. A essencial prática escrita do gênero e o contato com o conceito de resenha, portanto, ficam delegados a atividades que excluem o professor e a enriquecedora interação constituída quando os alunos constroem o conhecimento juntos, pois são feitas apenas de modo isolado em casa.

Na quinta seção, “Você aprendeu?”, o aluno é convidado a reescrever seu texto após este ter sido corrigido pelo professor. Por fim, a última seção, “Para saber mais”, na página 46, traz sugestões de *sites* de universidades em que os alunos possam buscar mais informações sobre a produção de uma resenha.

Assim, após a análise do *corpus*, fica evidente que o ensino do gênero em questão não é abordado do ponto de vista de uma Situação de Aprendizagem, mas sim, de uma Atividade Escolar, uma vez que não são contempladas informações essenciais, como a esfera à qual o gênero pertence (jornalística), os meios que veiculam esses textos e outros dados não abordados ou apenas sugeridos pelo material.

Considerações finais

Este trabalho analisa e descreve a proposta de ensino e de produção do gênero *resenha*, presente na Situação de Aprendizagem 4 do CALP da 1ª série do Ensino Médio. A análise do *corpus* permitiu constatar que a situação de aprendizagem se dá com apenas um texto integral desconectado da sua realidade de circulação, o que pouco contribuiu para a contextualização do gênero e o embate necessário das vozes à argumentação no texto.

Notou-se que o material deveria trazer mais textos, pois isso é fundamental para o aluno perceber aspectos regulares e irregulares no gênero, além de ajudar a explicitar a construção da argumentação numa resenha. Apresentar apenas um texto passa a equivocada impressão de que ele é um modelo a ser seguido.

A proposta de produção textual excluiu a participação do professor num primeiro momento, sendo realizada apenas como um roteiro de exercícios a serem executados pelo aluno. Houve ausência de discussão acerca do tema antes da proposta, enfatizando a

realização de tarefas e a mecanicidade da proposta, que, assim, apresentou-se como segmento de um modelo pré-definido, colocando o aluno como reprodutor, em vez de autor, de textos.

Em uma situação de aprendizagem adequada, o aluno deve ter contato com variados textos do mesmo gênero, considerando sempre a situação real de produção, circulação e recepção do gênero para que, dessa maneira, ele possa instaurá-lo como enunciado com autor e destinatário determinados, com contexto social, histórico e cultural específicos e posicionamentos correspondentes ao meio em que está inserido.

Assim, é um avanço na educação que o gênero *resenha* figure em uma situação de aprendizagem. Entretanto, as propostas e exercícios trazidos pelo material retomam práticas tradicionais que desenvolvem a visão de atividade escolar e não de situação de aprendizagem. O sistema adotado ainda é limitado na construção de criticidade, mínimo necessário na constituição do discente como cidadão e sujeito. Dessa forma, espera-se que este trabalho tenha conseguido trazer novos olhares sobre o apostilado e que novas investigações e sugestões surjam motivadas por esta pesquisa.

Referências

ANTUNES, C. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRASIL. *A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília. MEC/SEF. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf>. Acesso em 20.jul.2016.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The specialist*. v. 17, n. 2, 1996, p. 133-149.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

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

SÃO PAULO. *Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, 1ª série do ensino médio, v. 2.* Coordenação Geral: Maria Inês Fini, coordenação de área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.* Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <
http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em 16.jul.2016.

WEISZ, T.; SANCHES, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática, 1999.

ABSTRACT

This research consists in the study of a Learning Situation of Portuguese Language Student's notebook from the 1st grade of high school, which has as purpose the essay of textual review genre. The main objectives of the research are to describe and analyze how the review genre is designed in the booklet of Paulista education network. It still discusses the importance of the social factors for the construction of genre and, finally, it concludes if the analyzed situation brings an educational proposal in the perspective of School Activity or Learning Situation.
Key words: *Textual Review Genre. Learning Situation. School Activity. Portuguese Language Student's Notebook. Education.*

Envio: Agosto/2016

Aprovado para publicação: Agosto/2016

ANEXO A

Língua Portuguesa e Literatura – 1ª série – Volume 2



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 AS VOZES DO OUTRO E A NOSSA NA RESENHA

Após trabalhar com uma instalação, nesta Situação de Aprendizagem você participará do processo de construção de uma resenha, texto que apresenta um olhar específico dentro de uma determinada situação.

Discutam, em classe e sob a orientação do professor, as impressões de todos sobre a exposição.



Leitura e análise de texto

1. Você vai ler um texto do crítico Lauro Lisboa Garcia sobre a apresentação da cantora Marcia Castro. Ao terminar de ler a resenha, você será capaz de responder à questão:
 - Por que o autor do texto recomenda o *show* de Marcia Castro?

Marcia Castro combina arte e boa diversão

Cantora ganha a plateia pela inteligência mesmo com repertório pouco conhecido

Crítica: Lauro Lisboa Garcia

Marcia Castro já deixou claro no álbum de estreia, *Pecadinho*, que se faz de porta-voz da irreverência. Não é à toa que sintoniza com as estripulias sonoras do outsider Tom Zé, um de seus ídolos e coautor, com Tuzé de Abreu, do *Frevo (Pecadinho)*, que abre o CD e encerra o show em cartaz no Teatro Crowne Plaza. No palco, ela aplica seu aprendizado em teatro musical, como se atuasse em esquetes cômicos de cabaré. Tem algo da ironia de Cida Moreira e do deboche de Sílvia Machete, mas é como se aspirasse também a integrar a galeria de Aracy de Almeida, Maria Alcina e Cássia Eller, com estágio em Angela Ro Ro, mas sem rancor.

No show de estreia, entre goles de água e de outra bebida que o copo de plástico branco ocultava, a cantora baiana foi subindo a temperatura a cada música, até que quando chegou na hilária *Vergonha* (Luciano Salvador Bahia), não se sabia se ela estava fazendo tipo, com a voz empastada, por causa do personagem bebum da canção, ou se realmente estava “em águas”, como se diz na Bahia. De qualquer maneira, esse combustível contribuiu para a performance.

As canções, mesmo as mais sérias como *Medo* (J. Velloso), *Em Nome de Deus* (Sérgio Sampaio) e *Coração Selvagem* (Belchior), não escapam da flecha do ceticismo. Quando escancara no humor, como em *Futebol para Principiantes* (Kleber Albuquerque), *Barraqueira* (Manuela Rodrigues) e *Você Gosta* (Tom Zé), é pândega. Como Tom Zé, ela compensa certas insuficiências vocais buscando soluções no canto falado, na interpretação vigorosa. O efeito de seus “pecadinhos” é imediato: mesmo com repertório praticamente desconhecido, ganha a plateia em cada canção, bulindo com a inteligência e a sexualidade, evidenciando cada letra esperta.

Os músicos que a acompanham no palco – guitarra, teclado, bateria, trompete e baixo – não são os mesmos do CD, mas afinam com as características do projeto. Tanto são aptos a romper em experimentalismo, provocando estranhamento logo de início, como caem no samba de Roque Ferreira (*Barulho*) e no rock de Chico Buarque (*Jorge Maravilha*), com desenvoltura. É uma prazerosa combinação de diversão, arte e ousadia, que anda fazendo falta por aí.

Serviço

Marcia Castro. Teatro Crowne Plaza (153 lugs.). Rua Frei Caneca, 1.360. 3ª, 21 horas. R\$ 20. Até 25/3.

GARCIA, Lauro Lisboa. Marcia Castro combina arte e boa diversão. *O Estado de S. Paulo*. Fonte: <<http://www.estado.com.br/editorias/2008/03/10/cad-1.93.2.20080310.13.1.xml>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

2. Identifiquem, no caderno, os elementos a seguir:
 - a) O nome do artista.
 - b) O local, a hora e o dia da apresentação.
 - c) O ponto de vista do enunciador do texto sobre o *show*.
 - d) Um trecho do texto em que o enunciador apresenta um pequeno resumo do *show*.
 - e) Outro trecho do texto em que se apresente uma opinião do enunciador (Lauro Lisboa Garcia).
 - f) A finalidade do texto no cotidiano da sociedade.
3. Em certo momento do texto, o enunciador afirma: “De qualquer maneira, esse combustível contribuiu para a *performance*”.

Os mesmos grupos do exercício anterior deverão se reunir para discutir se o texto incentiva o alcoolismo ou não. As opiniões deverão ser defendidas usando argumentos claros e inteligíveis, e não apenas opiniões pessoais.
4. O termo de origem inglesa *performance* pode ser adequadamente substituído por:
 - a) desempenho.
 - b) perfeição.
 - c) competição.
 - d) final.
 - e) permanência.



LIÇÃO DE CASA



No texto a seguir, destaque as ideias que respondem às perguntas:

Parágrafo 1:

- a) O que é uma resenha?
- b) Para que serve?

Parágrafo 2: Qual é a diferença entre uma resenha e um simples resumo?

Parágrafo 3:

- a) O que devemos evitar ao escrever uma resenha?
- b) Quais são as partes obrigatórias de uma resenha?

O que é uma resenha?

1. Trata-se de uma síntese que expressa a opinião do resenhista sobre um fato cultural: um livro, um filme, um jogo de futebol, uma peça de teatro, uma exposição, uma novela, um *show*, um conto etc. O objetivo da resenha é orientar o leitor em relação à enorme quantidade de produção cultural que a cada dia aumenta e, por vezes, confunde. A opinião apresentada, devidamente argumentada, pode ser favorável ou não ao fato cultural analisado.

2. Embora possa conter um resumo, a resenha deve ir diretamente a seu objetivo, concentrando-se em provar, dentro do texto resenhado, a opinião do resenhista. Isso resulta em uma mistura, no corpo do texto, de alguns momentos de pura descrição com outros em que se faz uma crítica fundamentada. Não podemos esquecer que a resenha é um texto argumentativo, ou seja, deve conter um ponto de vista. O objetivo é equilibrar resumo e opinião pessoal sem que o texto perca sua qualidade.

3. Durante a escrita de uma resenha – ou de qualquer texto cujo objetivo seja convencer o outro – devem-se evitar expressões tais como “eu acho”, “não gostei”, bem como gírias. Além disso, em uma resenha, devem aparecer o título, a referência da obra resenhada e o resumo ou a síntese do conteúdo contemplado pela avaliação crítica.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Projeto de resenha crítica

Orientada pelo professor, a classe se organizará para elaborar um projeto de resenha crítica a respeito da exposição das instalações que realizaram na Situação de Aprendizagem anterior e entregá-lo ao professor. Considerem que vocês serão avaliados com base em quatro critérios:

Língua Portuguesa e Literatura – 1ª série – Volume 2

- presença dos elementos que compõem o gênero “resenha”;
- ortografia e uso da norma-padrão (atenção especial ao verbo);
- veracidade das informações e respeito aos direitos humanos;
- pertinência das opiniões apresentadas.



LIÇÃO DE CASA



Uma vez pronto, usem o projeto para escrever a resenha da exposição das instalações que realizaram na Situação de Aprendizagem anterior.

Considerem os critérios de correção a seguir. Completem a parte de vocês somente **depois** de produzido o texto.

Critérios	Minha opinião		Opinião do professor	
	Está o.k.	Precisa melhorar	Está o.k.	Precisa melhorar
Presença dos elementos que compõem o gênero “resenha crítica”				
Ortografia e uso da norma-padrão (atenção especial ao verbo)				
Veracidade das informações e respeito aos direitos humanos				
Pertinência das opiniões apresentadas				



VOCÊ APRENDEU?



Depois que o professor corrigir a resenha crítica, ela será devolvida. Compare o ponto de vista do professor com o seu. Discuta em classe aspectos da escrita que todos os alunos podem aprimorar. Reescreva o texto seguindo as orientações dadas e devolva-o para correção final, com a primeira versão.

