



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANA PAULA SOUZA BEZERRA

**ASPECTOS DA COESÃO LEXICAL EM RESENHAS DO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Recife

2024

ANA PAULA SOUZA BEZERRA

**ASPECTOS DA COESÃO LEXICAL EM RESENHAS DO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

Recife

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Bezerra, Ana Paula Souza.

Aspectos da coesão lexical em resenhas do 8º ano do ensino fundamental / Ana Paula Souza Bezerra. - Recife, 2024.
114f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras.
Orientação: José Herbertt Neves Florencio.

1. ensino do léxico; 2. coesão lexical; 3. atividades para reescrita; 4. resenha. I. Florencio, Jose Herbertt Neves. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 400

ANA PAULA SOUZA BEZERRA

**ASPECTOS DA COESÃO LEXICAL EM RESENHAS DO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em: 05/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor José Herbertt Neves Florencio (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Ivandilson Costa (Examinador interno)
Universidade Estadual de Rio Grande do Norte

Professora Doutora Milene Bazarim (Examinadora externa)
Universidade Federal de Campina Grande

Dedico esta pesquisa a todos os professores do país, especialmente aqueles que fazem parte da Educação Básica na escola pública brasileira, a estes mestres que todos os dias enfrentam antigos e árduos desafios no exercício da função.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu companheiro em todos os momentos. A minha mãe Marli, por me permitir a vida. Ao meu orientador Herbertt, que, mesmo antes de eu ingressar no Profletras, já havia me concedido a oportunidade de retornar à Universidade como aluna especial. A Kazue, por todo apoio, por acreditar em mim quando eu já estava quase desistindo. A minha querida professora Ana Lima, que segurou minha mão gelada na qualificação do meu projeto, me transmitindo calma e segurança. A Rafaella, que sempre atendeu atenciosamente às minhas demandas durante o curso e me orientou quando foi necessário.

A meu companheiro Henrique, por estar presente em momentos delicados e permanecer ao meu lado. À equipe gestora da EREFEM Presidente Castelo Branco, especialmente a minha gestora Joseane, por me apoiar e compreender nos momentos mais difíceis, a Sueli e a Jôse, por serem sempre solícitas prestando sempre auxílio necessário. A Raquel, que me acolheu desde o primeiro momento em que entrei para a escola e até hoje me oferece sábias palavras de conforto, principalmente nos momentos mais difíceis. A Avani Maria, meu anjo, minha mãe do coração, pelas suas orações. A minha vizinha Ivone (*in memoriam*) por suas sábias e eternas palavras que levo comigo até hoje. As minhas tias Neci e Dione, pelo apoio emocional. A minha psicóloga Jane, pelo trabalho eficaz desenvolvido comigo.

Aos meus alunos, que são um dos principais motivos para que eu me levante todos os dias e siga na docência, enfrentando os principais desafios da profissão.

À professora Milene e ao professor Ivandilson, pela leitura atenta deste trabalho e por contribuírem para o desenvolvimento desta dissertação.

“Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre suas palavras e os silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações.” (QUEIRÓS, 2012).

RESUMO

O processo de coesão lexical, na perspectiva interacionista, é definido como o efeito coesivo promovido por meio da seleção do vocabulário. Tal processo se caracteriza por depender de fatores contextuais e da interpretação que os interlocutores fazem na compreensão das relações que as palavras apresentam entre si dentro do texto. Diante disso, investigou-se como é construída a coesão lexical em resenhas produzidas por estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental e, a partir do diagnóstico encontrado, foram sugeridas atividades que orientassem a reescrita, a fim de promover um maior desenvolvimento dessa coesão nos textos produzidos pelos estudantes. Como objetivo geral da investigação, analisou-se como os estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental promovem a coesão lexical nos textos escritos. Tal investigação foi baseada em pressupostos de pesquisas da Linguística Textual, que investigam algumas questões referentes à textualização e apontam alguns problemas no que tange ao processo de materialização de sentidos na modalidade de textos escritos. Como grande parte dos trabalhos que contempla a coesão se volta à análise de elementos gramaticais, a presente pesquisa contemplou a análise de resenhas à luz da coesão realizada por itens lexicais. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos teóricos da Linguística Textual que contemplam a escrita sob uma perspectiva interacionista e como uma prática social discursiva. A pesquisa se insere no tipo qualitativo, pois, a partir dos dados gerados, que foram as produções escritas dos colaboradores, foram identificados e interpretados os casos de coesão lexical bem e mal elaborados. Como abordagem metodológica principal, foi utilizada a pesquisa-ação, uma vez que, após correção oral das produções escritas, os estudantes realizaram atividades para auxiliarem no processo de reescrita. No total, foram analisados 27 textos, divididos em três momentos: produção diagnóstica de resenha, reescrita da produção inicial e produção de nova resenha. Assim, ao trabalhar os elementos da coesão lexical, por meio de atividades significativas que auxiliaram a reescrita, verificou-se que os usos inadequados da coesão lexical, identificados na produção inicial dos estudantes, foram atenuados na produção da nova resenha. Dessa forma, foi constatado que o uso efetivo dos itens lexicais, associados aos gramaticais, contribui para estabelecer a construção adequada da textualidade e, conseqüentemente, da unidade semântica, da continuidade e da argumentação do texto escrito. A partir do exposto, nossa

investigação se mostra relevante como uma proposta de intervenção na produção escrita dos estudantes que os auxilia numa melhor articulação dos seus textos por meio de atividades que orientam a reescrita.

Palavras-chave: ensino do léxico; coesão lexical; atividades para reescrita; resenha.

ABSTRACT

The lexical cohesion process, from an interactionist perspective, is defined as the cohesive effect achieved through vocabulary selection. This process depends on contextual factors plus the interlocutors' interpretation in understanding the relations of words presented within the text. That said, the study investigated how lexical cohesion occurs in reviews produced by 8th-grade students in elementary school. Based on the results, activities were suggested to guide a rewriting of the reviews in order to promote a greater development of cohesion in students' written texts. The general objective of the research was to analyze how 8th-grade students promote lexical cohesion in their written texts. This investigation was based on assumptions from a Textual Linguistics research, which examine issues related to textualization and indicate problems with the materialization of meanings in written texts. As most of the work on cohesion focuses on the analysis of grammatical elements, this study analyzed reviews in terms of cohesion achieved through lexical items. To this end, we relied on theoretical assumptions from Textual Linguistics that consider the writing from an interactionist perspective and as a social discursive practice. The research is qualitative in nature, because it identified and interpreted cases of well and poorly developed lexical cohesion from the data generated, which were the participants' written productions. The main methodological approach used was action-research, since students engaged in activities to assist in the process of textual rewriting following oral correction of their written productions. In total, 27 texts were analyzed, divided into three phases: diagnostic production of reviews, rewriting of the initial production, and production of a new review. So, by working on Lexical cohesion elements through meaningful activities that needed rewriting, it was observed that inadequacies in lexical cohesion, identified in the initial production of students, were alleviated in the new reviews. Therefore, it was found that effective use of lexical items, combined with grammatical elements, contributes to establishing appropriate textual construction and, consequently, semantic unity, continuity, and argumentation in written texts. From that, our research proves relevant as an intervention proposal in students' written productions, assisting them in articulating better their texts through activities that guide rewriting.

Keywords: teaching the lexicon; lexical cohesion; activities for rewriting; review.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	18
2.1	Classificação da pesquisa.....	18
2.2	Descrição do campo da pesquisa.....	19
2.2.1	Local de execução da pesquisa.....	20
2.2.2	Colaboradores da pesquisa.....	21
2.3	Aspectos éticos da pesquisa.....	22
2.3.1	Processo de obtenção da documentação.....	23
2.3.2	Garantias éticas aos participantes da pesquisa.....	24
2.4	Projeto de intervenção.....	25
2.4.1	Instrumentos de constituição do corpus.....	25
2.4.2	Produto da intervenção: caderno de oficinas pedagógicas.....	26
2.5	Procedimentos técnicos.....	29
3	PRODUÇÃO DE RESENHAS NA AULA DE PORTUGUÊS.....	32
3.1	Práticas de produção escrita.....	32
3.1.1	Práticas escolares de produção escrita: considerações teóricas.....	35
3.1.2	Revisão e reescrita.....	42
3.2	Gênero textual: a resenha.....	46
4	COESÃO LEXICAL EM GÊNEROS ESCRITOS.....	50
4.1	Competência lexical.....	51
4.2	Noção de coesão.....	53
4.2.1	Coesão gramatical e lexical.....	54
4.2.2	Coesão lexical: referenciação e predicação.....	54
4.3	Coesão lexical e a prática pedagógica.....	56
4.3.1	Repetição lexical.....	57
4.3.2	Substituição lexical.....	59
5	ANÁLISE DE ASPECTOS DA COESÃO LEXICAL NAS RESENHAS.....	64
5.1	Avaliação da produção inicial.....	64
5.2	Produtos da intervenção: as oficinas.....	70
5.2.1	Oficina 1: Aprofundando as semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais sinopse e resenha.....	70

5.2.2	Oficina 2: Aprofundando as características e finalidades do gênero resenha.....	71
5.2.3	Oficina 3: Coesão lexical nos gêneros resenha e sinopse.....	72
5.2.4	Oficina 4: Atividades de reescrita a partir das reflexões realizadas sobre o uso da coesão lexical nas resenhas.....	73
5.2.5	Oficina 5: Assistindo ao filme <i>Mãos Talentosas</i>	74
5.2.6	Oficina 6: Produção de resenhas a partir do filme <i>Mãos Talentosas</i>	75
5.3	Análise da intervenção.....	75
5.4	Comparação entre as versões inicial e a produção de uma nova resenha.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE A - ATIVIDADES DE SONDAÇÃO.....	92
	APÊNDICE B - OFICINAS APLICADAS.....	99
	ANEXO A - MATERIAIS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	112

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de pesquisa e análise de textos escritos por estudantes e da investigação da textualidade nessas produções, autores como Costa Val (2006), Passarelli (2012) e Pécora (2011) identificaram alguns problemas no que tange à textualização da escrita, isto é, o processo de elaboração de um texto que consiga expressar, interagir. Entre os problemas identificados na escrita de estudantes da Educação Básica, estão alguns na ordem da oração, da argumentação, da coerência e da coesão textual. Este último foi objeto de nossa análise, com ênfase na coesão lexical.

Não é novidade que o processo de escrita na escola configura um desafio de trabalho para o professor e principalmente de atividade para os estudantes. Por esse motivo, torna-se fundamental refletir sobre como a escrita tem sido abordada na escola, antes mesmo de passar para o nosso tema central, que é a coesão lexical. Passarelli (2012), nos lembra que na prática pedagógica, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes são apresentados aos estudantes modelos de textos de autores consagrados para que possam segui-los. A partir disso, em alguns casos, surge nos aprendizes a sensação de incapacidade de produzir textos "tão perfeitos" e corretos, bem como a dificuldade de iniciar suas produções escritas.

Desse modo, compreendemos que uma proposta consistente de produção escrita argumentativa deve estar aliada à leitura de textos bem escritos e com relevante carga informativa, pois o estudante precisa ler, a fim de adquirir informações prévias, construir suas ideias e fundamentar seu pensamento. Mesmo assim, é preciso observar que a "produção de um texto, tendo como ponto de partida um modelo, não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)criá-lo" (Passarelli, 2012, p. 55). Ou seja: mais do que copiar modelos de textos em suas produções, é preferível que o estudante os adapte para a construção de sentidos, tendo em vista suas finalidades, intenções e a interlocução do leitor. Tais modelos de textos precisam ser apresentados aos estudantes, independentemente do gênero textual que irão produzir, a fim de que os estudantes tenham uma referência, um "andaime" para criar e recriar seus textos. Passarelli (2012) nos lembra de que os estudantes apresentam uma certa resistência para escrever, já que as propostas de produções apresentam temas distantes e fora da realidade deles. Por esse motivo, é

fundamental escutar os estudantes e, em minha investigação, sugeri que escrevessem uma resenha com temas que já fizessem parte do cotidiano deles.

Na maior parte das vezes em que o estudante tenta imitar um determinado modelo de texto, ele acaba cometendo equívocos de diversas ordens: frases incompletas, elementos que não são adequadamente retomados no texto, provocando ausência de continuidade e progressão textual. Dessa forma, se um texto deve ser um todo significativo, tais problemas podem dificultar a compreensão do leitor e não atender às intenções do autor.

Ademais, de acordo com Costa Val (2006), em análise de redações de vestibular, verificaram-se problemas no que tange a coerência e a coesão textual. Em relação à primeira, os principais problemas encontrados foram falhas relativas à condição de continuidade e de articulação entre as partes dos textos produzidos. A autora chama a atenção para o fato de que essas falhas estão mais no campo da coerência do que na coesão, uma vez que o acréscimo de recursos coesivos não resolve o problema, pois seria necessário explicitar conceitos e relações, que estão associados à macroestrutura lógico-semântico-cognitiva, isto é, à coerência.

Já no que se refere à coesão textual, Costa Val (2006) identificou, dentre outras questões, falhas na área léxico-semântica, isto é, a escolha vocabular não estava adequada ao significado que o produtor de texto pretendia enunciar. Assim, as produções escritas, ao apresentarem impropriedades vocabulares, contribuíam para problemas de coerência, já que configuravam contradição entre o significante empregado e o significado cabível. Isto é, o significado que o autor atribuía à determinada palavra não era adequado, não se encaixava no contexto da produção, provocando, dessa forma, contradição e/ou incompreensão nas ideias do texto.

Observando mais atentamente esse fenômeno, percebe-se que as palavras lexicais (substantivos, adjetivos e verbos), dentro do texto, estabelecem elos entre si, conferindo unidade semântica através dos processos de referência e predicação (Antunes, 2012). Dessa forma, a coesão lexical, segundo Neves (2020, p. 163), “é aquela estabelecida na seleção dos itens lexicais que formam um texto, a partir das amarras de significação e de referência que o caracterizam enquanto unidade”. A partir disso, podemos verificar que fenômenos textuais como a repetição, a sinonímia, relações de hiponímia/hiperonímia, a associação semântica, dentre outros que compõem a coesão lexical, possibilitam a constituição da cadeia coesiva do

texto e sua coerência, contribuindo, assim, para a compreensão da totalidade de sentido e unidade temática do texto.

Ademais, a coesão lexical se distingue da coesão gramatical porque ela “é o efeito coesivo que é ativado pela seleção de um item vocabular para se referir a algum elemento do texto com o qual tenha alguma relação de sentido” (Cassiano, 2017, p. 21). Além disso, é importante verificar que os elementos lexicais não realizam exclusivamente a reativação de elementos somente dentro do texto. Como o léxico se caracteriza por formar um grupo aberto, com diversas possibilidades, a coesão lexical se realiza também por remeter a elementos extratextuais.

A partir dessas observações e da análise dos principais problemas encontrados nas produções escritas dos estudantes, surgiu o interesse na análise do processo de coesão lexical em produções escolares escritas. É importante salientar que o trabalho com o léxico, em sala de aula, muitas vezes é reduzido a algumas atividades de pesquisa no dicionário na busca de um significado muitas vezes descontextualizado, sem levar em consideração que os sentidos são construídos durante as práticas de interação social (Antunes, 2012; Travaglia, 2021). Além disso, também é comum o professor explicar o significado de um determinado item lexical que gerou dificuldade aos estudantes no estudo de um texto e esse significado vir a ser esquecido momentos ou dias depois, uma vez que não faz parte do conjunto de palavras cotidianas dos alunos. Dessa forma, Antunes (2012) nos lembra de que as atividades de análise de vocabulário realizadas pela escola, por meio de materiais didáticos diversos, têm contemplado, em sua maior parte, questões ligadas aos significados expressos pelas unidades, parecendo que a função dos itens lexicais - substantivos, adjetivos e verbos - se esgota por apresentarem determinado significado.

Logo, torna-se fundamental observar e analisar também “as funções do vocabulário de um texto na sua estruturação, no estabelecimento de sua coesão e coerência” (Antunes, 2012, p. 19). Considerando a importância do trabalho com o léxico para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos, é imprescindível atentar no fato de que uma palavra solta, retirada de seu contexto de produção e analisada isoladamente, pouco significa. De acordo com Neves (2020), um item lexical isolado nada refere, uma vez que ele precisa de outros itens lexicais para significar dentro da prática sociocomunicativa. Dessa forma, a aula de português precisa de um trabalho mais efetivo com as unidades lexicais, uma vez que elas

desempenham uma função significativa na organização da coerência e coesão de um texto. É essencial um trabalho que evidencie a importância dos itens lexicais para a organização textual escrita. O professor, na prática de leitura e análise linguística, pode levar o aluno a identificar o motivo pelo qual o autor do texto optou por uma determinada palavra e não por outra, se haveria possibilidade de substituí-la por outra sem alterar o sentido e as intenções do autor, com que frequência as palavras se repetem no texto, se a repetição de palavras auxilia na unidade temática ou ocorre de maneira inapropriada, como se realiza a substituição lexical e se essa substituição contribui para a continuidade, progressão textual e, conseqüentemente, para orientação argumentativa.

Para realização desta pesquisa, o processo de coesão textual foi examinado a partir de atividades de escrita e reescrita dos textos dos estudantes. Também é importante chamar atenção para o fato de que, na prática do ensino de língua portuguesa, o processo de reescrita muitas vezes é posto de lado e, nas aulas de produção textual escrita, no contexto escolar brasileiro, a reescrita nem é vista pelos professores como parte do processo de produção de textos escritos (Conceição, 2004). Porém, acreditamos ser a reescrita uma ferramenta eficaz no desenvolvimento da escrita. Dessa forma, é fundamental que o professor apresente ao estudante o fato de a escrita ser um processo que requer mais de um momento, mais de uma única versão.

Dessa forma, resolvemos contemplar o gênero resenha, uma vez que a BNCC apresenta, dentre as habilidades contempladas nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, “a produção de resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado ou citações” (Brasil, 2018, p. 185). Também, nossa motivação, ao escolher a resenha para a produção, foi o fato de os estudantes, atualmente, estarem durante muito tempo do dia ligados às séries televisivas, às minisséries e aos filmes, o que ficou mais evidente após a pandemia do COVID-19. Concordamos com Passarelli (2012, p. 75), para quem “motivar é propiciar aos estudantes, com maior frequência possível, uma situação real de comunicação, com escolhas de situações e temas que tenham correspondência com os interesses dos aprendentes, bem como a realidade do seu dia a dia”.

Logo, por meio do contato com os estudantes após o retorno das aulas presenciais, percebemos que muitos desses adolescentes, que já estavam atentos às séries disponíveis na Netflix, por exemplo, se envolveram ainda mais com essas séries, filmes, minisséries, documentários, durante o isolamento social. Dessa forma, pensamos em motivar uma produção textual escrita, por meio de um gênero que contemplasse, além de comentários e resumos, a avaliação crítica dos estudantes e aproveitasse a proximidade dessa prática de escrita com suas atividades cotidianas.

Em vista do exposto, este trabalho visou responder à seguinte questão: *como a coesão lexical é construída em resenhas produzidas por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental?* Partimos da hipótese de que atividades para auxiliar na reescrita que contemplem a análise de casos de construção adequada e inadequada da coesão lexical e façam isso a partir de diferentes graus de complexidade promovem um desenvolvimento mais efetivo dessa coesão na produção escrita dos estudantes.

Para alcançar essa proposta, formulamos, como objetivo geral: *investigar como é construída a coesão lexical em resenhas produzidas por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental*. Como objetivos específicos, listamos: a) identificar casos de coesão lexical na produção de resenhas por estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental; b) comparar a coesão lexical da produção diagnóstica, da versão reescrita e da segunda resenha produzida; c) analisar o efeito das atividades que orientam a reescrita no desenvolvimento mais efetivo da coesão na produção escrita dos alunos.

A partir do exposto, nossa pesquisa também se mostra relevante como uma proposta de intervenção, ainda que indireta, na produção escrita dos estudantes que os auxilia numa melhor articulação dos seus textos. Assim, ao trabalhar os elementos de coesão lexical, estamos contemplando elementos que contribuem para estabelecer a construção adequada da textualidade e, conseqüentemente, da unidade semântica do texto.

Ademais, em textos produzidos por estudantes a partir de um tema proposto, foi identificado na presente pesquisa o uso inadequado da coesão lexical: retomadas realizadas sem haver um referente anterior, a repetição inapropriada dos adjetivos nas apreciações críticas, apagamento de nome das personagens ao resumir e contextualizar o leitor na história, isto é, questões que dificultam a leitura e que também não corroboram para que o leitor mantenha sua memória ativada durante a

apreciação do texto. Dessa forma, a partir dessas evidências identificadas em sala de aula, esta pesquisa apresenta proposta de atividades que orientam a reescrita, tendo como consequência a diminuição do uso inapropriado da coesão lexical na produção escrita dos estudantes.

Em síntese, nossa proposta de intervenção consiste na elaboração de atividades em formato de oficina que contemplem a construção da coesão lexical de forma que, no momento da reescrita, os estudantes possam desenvolver melhor a continuidade, progressão e também a argumentação de seus textos.

Nosso trabalho está organizado em 6 seções, além das referências bibliográficas, anexos e apêndices. Nesta seção, apresentamos os aspectos introdutórios da dissertação. Na seção 2, contemplamos os aspectos metodológicos da investigação, tais como a descrição do campo de pesquisa e seu local de execução. Descrevemos o perfil dos colaboradores da pesquisa, o local onde se realizou, as dificuldades em aplicar o projeto na turma e na escola escolhida e o que fizemos para chamar a atenção e envolver os sujeitos na nossa investigação. Além disso, relatamos os aspectos éticos da pesquisa e como foi apresentada nossa proposta de intervenção para os sujeitos da investigação.

Na seção 3, abordamos, já como fundamentação teórica, a produção do texto escrito, com ênfase na resenha e suas etapas. Analisamos como ocorre a produção textual na maior parte das escolas e nos fundamentamos em Marcuschi (2008), Abaurre (2012), Passareli (2012) e Antunes (2003). Na seção 4, destacamos o processo de coesão em textos escritos, contemplando a diferença e também a interdependência entre coesão gramatical e lexical na construção da coerência do texto. Enfatizamos o objeto de nossa pesquisa, que é a coesão realizada por itens lexicais, destacando a coesão referencial e predicativa, e sugerimos como devem ser trabalhadas em atividades que orientam a reescrita com leitura e análise linguística a partir dos problemas detectados nas aulas.

Na seção 5, analisamos como os estudantes produziram seu texto discursivamente, enfatizamos a macro-organização textual e realizamos a análise da atividade diagnóstica identificando os casos de coesão lexical adequados e inadequados nos textos produzidos. Por fim, na seção 6, apresentamos as considerações finais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, abordamos a descrição do campo da pesquisa e seu local de execução. Traçamos o perfil dos colaboradores da pesquisa, contemplando os aspectos éticos, o processo de obtenção da documentação e as garantias éticas aos participantes da pesquisa. Ademais, apresentamos nossa proposta de intervenção a partir da atividade diagnóstica e descrevemos os procedimentos técnicos envolvidos e a caracterização da presente pesquisa.

2.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa se insere no tipo qualitativo, pois, a partir dos dados gerados, que foram as produções escritas dos participantes, foram identificados e interpretados os casos de coesão lexical bem e mal elaborados. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa configura uma abordagem interpretativa do mundo, pois seus pesquisadores analisam as coisas em seus cenários naturais e buscam a compreensão dos significados conferidos pelas pessoas a determinados fenômenos. Além disso, essa abordagem cria estratégias e procedimentos que permitem "tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Nesse sentido, a abordagem qualitativa contempla o diálogo entre pesquisador e pesquisado, uma vez que a investigação é conduzida na interação entre os investigadores e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esta pesquisa investigou como os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental realizam a coesão lexical em suas resenhas escritas por meio da investigação nos textos desses eventos. Após a localização dos casos, juntamente com os estudantes, refleti sobre o uso inadequado dessa coesão a partir dos textos dos próprios alunos. Isso mostra que tal procedimento contempla a interação entre os sujeitos inseridos no processo. Além disso, como a pesquisa foi desenvolvida em uma turma em que eu já lecionava, a interação foi bem mais proveitosa, uma vez que o perfil do grupo dos participantes já era bem conhecido por mim. "Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (Bogdan; Biklen, 1994, p.

48). Dessa forma, investigar um fenômeno em um ambiente que faz parte da nossa realidade cotidiana, além de promover maior segurança, nos permite uma maior eficiência na investigação.

Ademais, torna-se fundamental destacar que toda pesquisa deve orientar-se sob uma boa perspectiva teórica, isto é, “a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 52). Assim, na realização desta pesquisa e na intervenção, as concepções interacionistas de língua e linguagem e também de ensino-aprendizagem que conduziram nossas ações, uma vez que, ao me referir à "orientação teórica" ou a "perspectiva teórica", estou contemplando um modo de entender do mundo e, conseqüentemente, um modo de como vamos proceder como pesquisadores.

Como abordagem metodológica principal, foi utilizada a pesquisa-ação, que é a classificação da pesquisa contemplada pelo ProfLetras e adotada por professores pesquisadores com a finalidade de buscar mudanças significativas na sua atuação pedagógica a partir da sua pesquisa. Segundo Paiva (2019, p. 73), “a pesquisa ação em linguística aplicada é feita por um professor-pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar o ambiente educacional”. Desse modo, a partir da investigação do ambiente educacional, busquei atuar em determinadas mudanças em um contexto, em nosso caso, a sala de aula. Para isso, realizei a análise sobre como os estudantes usam a coesão lexical em suas produções, selecionei casos bem e mal realizados dessa coesão. A seguir, desenvolvi atividades de intervenção que foram elaboradas e aplicadas. Após essa aplicação, procedemos com atividade de produção textual de resenha. Na subseção que segue, abordo a descrição do campo e dos colaboradores desta pesquisa.

2.2 Descrição do campo da pesquisa

Nesta subseção, descrevemos o local de execução e o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.2.1 Local de execução da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal João Fonseca de Albuquerque, localizada no bairro de Nossa Senhora do Ó, na cidade de Paulista-PE. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde (6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental) e noite (Educação de Jovens e Adultos, módulos III e IV). A proposta de intervenção foi realizada na turma do 8º Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. A referida escola, atualmente, tem como principal canal de comunicação com a comunidade escolar o aplicativo de WhatsApp, em que grupos para cada turma foram criados e inseridos os estudantes e seus responsáveis. Além dos grupos de cada turma, existe um grupo específico para os professores e outro para os responsáveis pelos estudantes menores.

A cada bimestre, a escola propõe um plantão pedagógico, após conselho de classe com os docentes, e convida os responsáveis a comparecerem para se atualizarem sobre o desempenho e comportamento dos estudantes. As observações referentes aos discentes, caso haja, são anotadas durante o conselho pela secretária da escola e repassadas aos responsáveis durante o plantão. Estes assinam uma ata de presença. Além do plantão pedagógico, existem outros eventos em que a comunidade escolar é convidada a participar na escola: formatura do 9º Ano, Dia das Mães, São João, entre outros.

A maioria dos estudantes matriculados na escola mora em seu entorno, nos bairros de Conceição, Maria Farinha, Nossa Senhora do Ó, Janga e Pau Amarelo. Mesmo residindo perto da escola, os alunos dispõem de transporte escolar pago pelo município do Paulista. São dois ônibus e duas rotas por turno. Os ônibus param em pontos estratégicos que a comunidade escolar conhece, nos horários específicos, para trazer os estudantes à escola e levá-los de volta para casa.

A maior parte do corpo discente da escola é composta de alunos de baixa renda. Seus responsáveis, em sua maioria, recebem o benefício do bolsa-família e, quando trabalham, são autônomos ou pequenos comerciantes da região. Tais dados foram obtidos a partir do requerimento de matrícula, que fica na secretaria da escola e apresenta uma seção em que o responsável preenche sua profissão/ocupação. É importante destacar que, na hora da merenda, a maior parte dos estudantes da escola participam desse momento, poucos se recusam a comer na escola. No que tange à participação nas aulas, nas turmas em que leciono (6º e 8º Ano), alguns

estudantes não se engajam nas propostas apresentadas pelos professores e se distraem facilmente com o uso de celulares próprios e *tablets* (que foram distribuídos pela Secretaria de Educação do Município do Paulista aos estudantes no ano de 2023). Como a escola não apresenta nenhum apoio pedagógico ou coordenação, frequentemente o professor de uma determinada sala tem de parar a aula, pois estudantes de outras turmas entram sem autorização na sala, provocando conflitos. Ademais, é importante destacar que a frequência dos estudantes é bastante comprometida, muitos precisam auxiliar os pais em casa, cuidar de um irmão mais novo, por exemplo, e muitas vezes se ausentam por não ter o responsável presente no momento de ir à escola.

Em relação ao corpo docente, a maioria dos professores da escola ingressaram mediante concurso público, a maior parte no último certame de 2016, e os demais ingressaram em 2006 ou antes. Os estagiários ou contratados acompanham os alunos especiais, os autistas, os portadores do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outras particularidades.

Na subseção que segue, descrevo o meu perfil como pesquisadora, o perfil dos estudantes e da turma em que a pesquisa foi desenvolvida.

2.2.2 Colaboradores da pesquisa

Neste trabalho, atuo como professora-pesquisadora, em interação com meus estudantes do 8º Ano. Minha experiência como pesquisadora começou ainda na graduação, uma vez que trabalhei, entre os anos de 2003 e 2004, em um projeto voltado para educação, que se intitulava “Aulas pela internet: um estudo da organização global da interação”. Paralelamente à pesquisa, comecei a lecionar como estagiária nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal do Recife, onde tive minha primeira experiência em sala de aula.

Após a graduação, fui aprovada no concurso do Estado de Pernambuco em 2006, em que atuo, desde então, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Simultaneamente, realizei minha especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Espanhol. Também ministrei aulas de espanhol em uma escola particular do Recife entre os anos de 2006 e 2007. Em 2016 fui aprovada no concurso do município do Paulista e lotada na escola em que leciono no Ensino Fundamental e

na qual realizei a presente pesquisa. A maior parte da minha experiência em sala de aula foi na escola pública. É também onde considero ser o espaço em que me sinto mais realizada, uma vez que tenho certa liberdade de criar dinâmicas e variar as aulas sem muitas cobranças e determinações. Em 2023, completei vinte anos de magistério.

Para realizar esta pesquisa, apresentei a proposta para os estudantes que compõem o 8º Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. Eles têm idades entre 13 e 16 anos. Como dito anteriormente, alguns se distraem durante as aulas com conversas paralelas, celulares e *tablets*. A ausência de alguns estudantes durante as aulas também é algo recorrente, o que torna um desafio apresentar e desenvolver um projeto para a turma. Ademais, aqueles que estão na aula com maior frequência não permanecem atentos em muitos momentos. Durante as aulas de leitura, por exemplo, é necessário pedir para que se concentrem no mínimo três vezes. Nas atividades de produção textual, eles pouco desenvolvem as justificativas e argumentação dos textos e escrevem o mínimo possível. Em vista desse perfil da turma, busquei um tema que os atraísse e que já fizesse parte da rotina deles: filmes, animes e séries televisivas.

Inicialmente, 15 dos 31 estudantes matriculados na turma assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) com as respectivas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis. É importante ressaltar que muitos responsáveis se recusaram a assinar o termo por esse exigir o número do CPF, o que impediu a participação do estudante na pesquisa. Dos 15 que assinaram, apenas 11 cumpriram todas as etapas do processo; dos 4 que não participaram em sua totalidade, uma aluna foi remanejada para a turma da manhã, e os outros três se ausentaram durante algumas das atividades. Em seguida, explico os aspectos éticos envolvidos nesta pesquisa.

2.3 Aspectos éticos da pesquisa

Na presente subseção, relatamos o processo de obtenção da documentação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os procedimentos de submissão e as garantias éticas aos participantes da pesquisa.

2.3.1 Processo de obtenção da documentação

Após a qualificação do projeto que deu origem a esta pesquisa, submeti a proposta (CAAE 69415023.0.0000.5208) ao CEP no dia 05 de maio de 2023 e obtive o retorno positivo, sem ressalvas, no dia 05 de julho do mesmo ano.

Após a aprovação da pesquisa e com o retorno do recesso escolar no final de julho, comecei a realizar a proposta para os estudantes. Em seguida, conversamos sobre os aspectos éticos da pesquisa. Informei a eles sobre um possível desconforto que sentiriam ao produzir um texto conforme o gênero contemplado na pesquisa: a resenha. Porém, assegurei que, no decorrer da pesquisa, os nomes deles jamais seriam revelados, e eu usaria pseudônimos para identificar os textos produzidos. Ademais, lembrei que os estudantes teriam a oportunidade de reescrever seu texto a partir da correção e das observações realizadas oralmente pelo professor e das reflexões realizadas pelo próprio estudante a partir de seu texto inicial. Relembrei que todos deveriam produzir a resenha, mesmo que não participassem da pesquisa, uma vez que a produção textual está inserida no planejamento do município e da disciplina. Esclareci que os alunos que não participassem da pesquisa não sofreriam nenhuma penalidade, apenas não teriam seus textos inseridos como dados da pesquisa. Informei que quem se dispusesse a participar, assinaria um termo (TALE) de autorização e levaria outro termo (TCLE) para os responsáveis assinarem autorizando a participação deles na pesquisa. Li juntamente com eles as principais informações presentes no TALE e no TCLE e esclareci as dúvidas que foram surgindo.

Na semana seguinte, recolhi os termos assinados pelos responsáveis. Embora todos os estudantes tenham assinado inicialmente o TALE, um total de 31 estudantes matriculados, recebi um total de 15 termos assinados pelos responsáveis. Alguns estudantes informaram que o responsável não assinou o termo porque não concordou em informar o CPF.

Portanto, em resumo, foram incluídos na presente pesquisa alunos inseridos na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, matriculados na Escola João Fonseca de Albuquerque, localizada no município do Paulista-PE e cujos responsáveis assinaram o TCLE. A geração dos registros para elaboração deste trabalho ocorreu num período de 2 meses. Foram excluídos da pesquisa os estudantes cujos responsáveis não assinaram o TCLE e aqueles que, embora os

responsáveis tenham assinado o termo, não compareceram às atividades propostas. Importante reforçar que, mesmo não participando da pesquisa, aqueles que não foram voluntários permaneceram nas aulas e realizaram também as atividades propostas, uma vez que elas fizeram parte do planejamento didático para a turma. As atividades dos não voluntários também foram corrigidas e analisadas, apenas não foram aproveitadas para compor o *corpus*.

Em seguida, são descritas as garantias éticas que envolveram os participantes desta pesquisa.

2.3.2 Garantias éticas aos participantes da pesquisa

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta ele pode ser ocasionado pelo possível desconforto do estudante ao sentir dificuldades de produzir um texto conforme o gênero contemplado na pesquisa: a resenha. Isso aconteceu em alguns momentos, uma vez que a resenha é um gênero textual que exige que o estudante se posicione, diga sua opinião e fundamente o que está dizendo por meio de sua produção escrita. Contudo, os riscos foram se dissipando no decorrer da pesquisa, já que ela foi realizada na sala de aula em que leciono. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de reescrever seu texto a partir da correção oral realizada, bem como a partir das reflexões realizadas por eles próprios a partir do texto inicial e das atividades que auxiliaram na reescrita.

No que tange aos benefícios da pesquisa, podemos considerar que, além de a própria pesquisa ser um material público que será disponibilizado para outros professores, o estudo trouxe para os estudantes a possibilidade de refletir sobre os elementos de coesão lexical e a oportunidade de reescrever seus textos a partir de tal reflexão. Ademais, com base nas atividades que auxiliaram a reescrita, os estudantes tiveram a possibilidade de construir textos argumentativos que apresentam progressão, sentido e que realmente cumpriram, em sua maior parte, os seus objetivos como autores do texto. Além disso, os professores que porventura tiverem acesso ao presente estudo encontrarão sugestões de atividades que poderão auxiliar a reescrita a partir do uso eficaz e ineficaz da coesão lexical, podendo aplicá-las em sua sala de aula.

Aos participantes da pesquisa, garanti o anonimato, não revelando seus nomes e usando pseudônimos para preservá-los. Os textos foram analisados e, a partir de tal análise, sugeri a proposta de intervenção, contemplada na próxima subseção.

2.4 Projeto de intervenção

Nesta subseção, é descrita a elaboração da proposta de intervenção a partir da atividade diagnóstica.

2.4.1 Instrumentos de constituição do *corpus*

Para diagnosticar a competência escritora dos estudantes, principalmente no que tange à coesão lexical, propus que os alunos produzissem uma resenha sobre filme, série ou anime de que gostassem, a partir da leitura e estudo de outras resenhas realizadas em sala de aula.

Antes da produção inicial, durante o mês de agosto de 2023, fiz a leitura de quatro resenhas sobre diferentes obras cinematográficas: o filme “Os Vingadores”, a série “Sintonia”, o anime “Naruto” e o filme “Sempre ao seu lado”. Importante destacar que a escolha dessas resenhas foi feita a partir de uma dinâmica anterior realizada com os estudantes. Eles escreveram o nome da obra cinematográfica em papéis coloridos e deram três dicas para que os colegas adivinhassem. Nessa dinâmica, todos os estudantes presentes participaram, e alguns animes, filmes e séries se repetiram, o que me motivou a trazer resenhas sobre aquelas obras citadas com maior recorrência.

Em aula seguinte, realizei com os alunos um *brainstorming* de palavras relacionadas ao universo cinematográfico: protagonista, cenas, ação, drama, romance, fotografia, trilha sonora, temporada, heróis, super-heróis, atuação, filme, séries, dentre outras. Mostrei que cinema é o hiperônimo de todas as palavras que eles lembravam e que todas envolviam o mesmo campo semântico. Além disso, identifiquei juntamente com os estudantes, como essas palavras apareciam e com que frequência apareciam na leitura das resenhas.

Durante as aulas de leitura e estudo das resenhas que antecederam à produção escrita, observei, juntamente com os alunos, como os autores construíram discursivamente o texto, se iniciaram com resumo e/ou opinião, se optaram por mesclar os dois no início do texto, em que parte ficou mais evidente a opinião do autor, como e quando se colocavam no texto fazendo uso de primeira pessoa, como realizam a coesão lexical nas diferentes etapas da resenha.

A partir das resenhas produzidas pelos estudantes, analisei nos textos como os alunos construíram a resenha, em que momento eles se colocavam como autores e como realizaram a coesão lexical nas partes do texto. Como principal instrumento de geração de registro, utilizei a produção escrita da resenha e as atividades para a reescrita propostas a partir da atividade diagnóstica, isto é, a resenha inicial produzida.

A seguir, apresento como foi desenvolvido o produto da minha intervenção por meio das oficinas pedagógicas.

2.4.2 Produto da intervenção: caderno de oficinas pedagógicas

A partir da atividade diagnóstica realizada com os estudantes, surgiu a necessidade de elaborar como produto desta pesquisa um caderno de oficinas pedagógicas que contemplasse atividades que auxiliassem os estudantes na reescrita a partir dos casos de usos adequados e inadequados da coesão lexical. O material elaborado traz sugestões de atividades possíveis para trabalhar em sala de aula. Tais atividades visam levar o professor a refletir sobre as dificuldades que os estudantes apresentam em sua produção textual no que tange ao uso das repetições, das substituições e possibilidades de coesão lexical que possam vir a dar mais unidade e progressão aos textos produzidos.

Importante destacar que todas as atividades sugeridas no material foram elaboradas a partir das dificuldades encontradas nas produções dos estudantes na atividade diagnóstica realizada, pois “os produtos educacionais devem ser desenvolvidos com base na realidade cotidiana do professor, para que possam potencializar oportunidades formativas para outros professores” (Souza, 2021, p. 38). Isso posto, compreendi que atividades significativas devam partir das dificuldades empíricas identificadas em sala de aula. Aqui, não deixo de contemplar questões

importantes encontradas nos manuais e livros didáticos; antes, sinalizo para a importância de também desenvolver tarefas a partir de problemas reais detectados na prática pedagógica.

Os produtos gerados pelas pesquisas realizadas no Mestrado Profissional (ProfLetras) apresentam, em sua maior parte, o objetivo de complementar uma lacuna apresentada pela turma, pelo livro didático, pelo sistema de ensino, ou até mesmo trazer uma inovação que corrobora para o processo pedagógico. Segundo Gomes e Berg (2013, p. 248),

O Mestrado Profissional em Educação ou Ensino privilegia as relações sociais a partir do momento em que convida o pesquisador a este olhar investigativo para o outro, visando não apenas às discussões teóricas, mas também à solução de problemas na Educação Básica. Afinal, a teoria também é importante, mas pode provocar certo distanciamento entre a pesquisa realizada nas universidades e a realidade da escola.

Dessa forma, e analogamente ao ProfLetras, além da análise realizada no processo da pesquisa, torna-se fundamental apresentar propostas que, se não solucionam, pelo menos mostram outras possibilidades de minimizar os problemas encontrados. Nesse sentido, ao analisar uma problemática à luz das teorias estudadas, o mestrando elabora um produto que apresente estratégias para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

No caderno proposto como produto da presente pesquisa, elaboro atividades que para auxiliar a reescrita a partir dos usos inadequados da coesão lexical identificados na atividade diagnóstica, que foram as resenhas produzidas pelos alunos, uma vez que muitos textos apresentavam repetição e substituição inadequadas, por exemplo. Muito mais do que substituir apenas para evitar repetição, como encontramos em alguns manuais e livros didáticos, nas atividades propostas, o professor convida o estudante a refletir sobre como a substituição por sinônimo ou expressão equivalente pode auxiliar o leitor na interpretação e conseqüentemente trazer continuidade e progressão para seu texto. Segundo Antunes (2012, p. 82),

O procedimento de variar o léxico na criação de um nexos coesivo representa muito mais do que trocar uma palavra por outra. Existe um componente cognitivo implicado nessa operação, o que nos faz procurar a palavra que possa ajustar-se ao propósito discursivo de estabelecer uma definição, uma categorização de algo.

Assim, ao verificar que, em sua maioria, as atividades do livro didático referentes à coesão referencial e predicativa são insuficientes para um melhor desenvolvimento dessa coesão na produção de textos escritos, propus atividades que levassem os estudantes a refletirem e reescreverem seus próprios textos a partir de uma análise mais pontual sobre a coesão realizada por itens lexicais.

Além disso, ao perceber algumas repetições inapropriadas nas produções, realizei atividades de leitura e reflexão sobre sinopses e resenhas de filmes para que os estudantes percebessem a variedade de adjetivos que são utilizados na apreciação de uma obra de cinema e como tal variedade promove uma continuidade semântica ao texto.

O caderno pedagógico que ora apresento é composto de seis oficinas criadas a partir da atividade diagnóstica. Cada oficina se compõe de duas aulas de cinquenta minutos. Além da reflexão dos textos produzidos pelos próprios estudantes e leituras de textos afins (sinopses e resenhas), convidamos o professor para investigação, juntamente com o estudante, das atividades que contribuem para reescrita, observando como os itens lexicais realizados por repetição ou substituição corroboram para união das ideias e manutenção temática do texto

Sobre estratégias de ensino e aprendizagem, no ambiente escolar, a oficina pedagógica é uma modalidade que vislumbra conhecimentos a partir da interação entre os participantes. Conforme Candau (1995), a utilização da estratégia de construir o conhecimento por meio de oficinas pedagógicas promove o espaço de aproximação, comunicação, participação da produção social de objetos e construções de conhecimentos.

Ainda nesta perspectiva, Anastasiou e Alvez (2004) denominam essa prática metodológica como espaço que permite aos envolvidos na interação de pensar, repensar, recriar, redescobrir, refletir e recriar, favorecidos pela forma horizontal que a modalidade das oficinas proporciona nas relações humanas.

Por promover tal metodologia, escolhi as oficinas para trabalhar na presente pesquisa as dificuldades encontradas nas atividades dos estudantes, uma vez que elas promovem um espaço horizontal de aprendizagem, permitindo uma participação mais efetiva dos estudantes no processo. As atividades que orientaram a reescrita nas oficinas pedagógicas foram bem recepcionadas pelos estudantes, uma vez que, ao refletirem e tentarem recriar suas produções, perceberam, juntamente comigo,

um desenvolvimento significativo. Isso aconteceu, pois a modalidade de oficina escolhida e trabalhada com os estudantes não tinha o objetivo de punir os equívocos, e sim de reconstruir as produções a fim de que o texto escrito por eles fizesse mais sentido. A seguir, trato dos procedimentos técnicos que desenvolveram a pesquisa.

2.5 Procedimentos técnicos

Para a realização da presente pesquisa, iniciei a proposta fazendo uma sondagem com os estudantes sobre seus interesses no que se referia ao contexto cinematográfico. Preparei cartões coloridos para que eles escrevessem o título do filme, série ou anime de que gostavam, sem que os colegas vissem. Em seguida, pedi para que elaborassem três dicas que caracterizavam o que eles haviam escrito para que os colegas tentassem adivinhar. Nesta aula, a maioria dos alunos se envolveu na atividade, e a dinâmica foi bastante proveitosa. Na aula seguinte, já iniciei a proposta da pesquisa e trouxe uma resenha sobre a série mais citada na dinâmica da aula anterior: *Sintonia*.

Lemos e debatemos a resenha; alguns sentiram falta de elementos importantes da série que não havia na resenha lida. Dessa forma, mostrei para eles que, ao produzir um texto crítico como o estudado, o autor seleciona aquilo que mais chamou a atenção dele, o que pensa ser mais relevante. Logo, concluímos que resenhas escritas sobre a mesma série, por exemplo, podem apresentar diferentes elementos e opiniões. A partir de então, apresentei para eles a proposta da pesquisa, enfatizando a importância do processo de escrita e a relevância da etapa da reescrita para um melhor desenvolvimento textual.

A realização dessa atividade inicial foi bastante proveitosa, já que a maior parte da turma participou efetivamente da dinâmica. Percebemos que alguns títulos se repetiam e aproveitamos essa preferência para trazer resenhas sobre os filmes e séries que apareciam com maior frequência: o filme *Vingadores*, o anime *Naruto* e o filme *Sempre ao seu lado*. Nas aulas que se seguiram, lemos e interpretamos resenhas sobre essas obras e chamamos a atenção dos estudantes para a estrutura e macro-organização das resenhas. Um dos aspectos que destaquei foram as palavras mais recorrentes nesses textos e que se referiam ao universo cinematográfico. Além de trabalhar os aspectos referentes à estrutura da resenha,

apreciação, descrição, interpretação e recomendação, também contemplamos aspectos da coesão lexical, como a repetição de algumas palavras, a substituição de outras e como esses processos corroboram para manter a unidade temática e a progressão textual.

A partir disso, apresentei a proposta da pesquisa aos estudantes, destacando seus benefícios, uma vez que eles iriam redigir resenhas sobre algo de que gostavam, expondo sua opinião, e em, seguida teriam oportunidade de melhorar seus textos após correção e comentário oral realizado por mim e atividades de orientação para reescrita. Após as aulas de leitura e estudo de resenhas, lançamos a atividade diagnóstica: produção de resenha sobre alguma obra cinematográfica de que gostavam, atentando na estrutura do gênero resenha, como verificamos a seguir:

A partir da leitura e estudo das resenhas em sala de aula, escolha algum filme, série ou anime e produza sua resenha. Lembre-se da estrutura do texto e não se esqueça de fazer sua apreciação crítica.

A organização das 6 oficinas está resumida no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Descrição das oficinas

Oficina	Atividades
1 - Aprofundando as semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais <i>Sinopse e Resenha</i>	Reconhecer e identificar as características e os propósitos comunicativos desses gêneros.
2 - Aprofundando as características e finalidades do gênero RESENHA	Reconhecer as características e aprofundar as finalidades do gênero RESENHA.
3 - Identificando a coesão lexical presente no gênero <i>resenha</i> e <i>sinopse</i>	Reconhecer a coesão lexical nas partes da resenha e sinopse. Observar como os fenômenos da repetição e da substituição ocorrem na resenha e na sinopse. Levantar hipóteses sobre as seguintes questões: qual efeito que a repetição de determinado item lexical provoca no texto? A substituição lexical de uma palavra insere nova informação ao texto? O uso desse sinônimo provoca que efeito de sentido? Os autores da resenha e da sinopse contextualizam o leitor inicialmente usando o nome próprio das personagens ou o fazem através de um substantivo comum? Refletir sobre a importância de, na apresentação da personagem, usar o nome próprio para contextualizar inicialmente o leitor.
4 - Atividades de reescrita a partir das reflexões realizadas sobre o uso da coesão lexical nas resenhas e sinopses de filmes. Reescrita de resenha	Reescrever partes das resenhas produzidas pelos estudantes a partir das reflexões realizadas em sala de aula sobre os usos inadequados da coesão lexical. Reescrever as resenhas fazendo as alterações necessárias.
5 - Assistindo ao filme <i>Mãos Talentosas</i>	Assistir ao filme <i>Mãos Talentosas</i> e identificar a história, mensagem, as personagens e os ensinamentos

	presentes nesta obra cinematográfica, selecionando os elementos que irão compor a resenha final.
6 - Produzindo resenha a partir do filme <i>Mãos Talentosas</i>	Produzir uma resenha sobre o filme <i>Mãos Talentosas</i> a partir das características do gênero e das discussões e atividades sobre a coesão lexical realizadas anteriormente.

Fonte: A autora (2024).

Importante ressaltar que a elaboração da sequência das oficinas pedagógicas foi realizada com base na análise da atividade diagnóstica, em que verifiquei a macro-organização textual, analisei como os estudantes usavam a coesão lexical, as repetições e substituições, os usos inadequados e adequados da coesão referencial. Além disso, elaborei atividades de reflexão para as oficinas, em que o aluno procederia com a reescrita de partes do texto produzido e outras atividades que levaram os estudantes, juntamente comigo, a perceber a progressão textual a partir do uso variado de adjetivos e das substituições realizadas.

Na seção seguinte, vou discorrer brevemente sobre a produção de resenha nas aulas de português

3 PRODUÇÃO DE RESENHAS NA AULA DE PORTUGUÊS

Conforme Machado *et al.* (2021), existem textos que, além de apresentar informações, também apresentam comentários e avaliações, caracterização que entendo ser central no conceito de resenha. Dessa forma, penso que o trabalho com resenhas e outros textos que envolvam opinião e apreciação crítica seja fundamental, já que na aula de português se torna importante envolver e preparar os estudantes para a construção de textos argumentativos. Além disso, a organização textual se torna evidente na elaboração do gênero, uma vez que a produção de resenha segue algumas etapas, e, inclusive, uma delas, a recomendação, que segundo Motta-Roth e Hendges (2010) promove uma maior interação entre os interlocutores.

Nesta seção, então, trato das práticas de produção escrita em contexto escolar, bem como das atividades de revisão e reescrita. Também apresento a caracterização do gênero textual resenha e suas implicações pedagógicas.

3.1 Práticas de produção escrita

A modalidade escrita da língua, assim como a oral, nasce das demandas solicitadas pelas práticas sociais. Sobre a escrita, Marcuschi (1997, p. 120) afirma que, “Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”. Dessa forma, entendo que a escrita, a partir de uma perspectiva sociointeracional, se apresenta como mediadora das ações e interações entre os indivíduos.

Além disso, nós professores evidenciamos o quanto a escrita está inserida no cotidiano dos estudantes, seja por trocas de mensagens instantâneas, seja por comentários que tecem nas redes sociais. Porém, para além das situações informais de comunicação escrita, é fundamental que o aluno seja capaz de produzir um texto bem estruturado, competência que a escola deve continuamente auxiliá-lo a desenvolver.

Antes de falar sobre produção textual, observo como a palavra *prática* vem quase sempre associada a essa etapa da escrita. Isso não ocorre por acaso, uma

vez que entendemos a escrita como um processo que envolve planejamento, produção, revisão e reescrita. Embora nesta dissertação falemos em etapas no processo de produção escrita, é importante a reflexão que Bazarim (2023) promove, pois, mesmo que ainda não haja um consenso entre os pesquisadores, existem evidências de que a produção escrita não seja apenas sequencial, ou seja, “alguns processos/subprocessos possam ser paralelos, ou seja, os escritores podem gerar ideias, traduzir e revisar simultaneamente (Hayes, 2009 *apud* Bazarim, 2023, p. 95).

Isso posto, tais etapas nem sempre seguem uma ordem definida, podendo haver intervenção simultânea de mais de uma etapa no processo da escrita. No entanto, para fins didáticos e partindo do pressuposto de que meus estudantes não estavam adaptados à produção textual escrita de gêneros mais formais, optei por um trabalho mais sistemático com o gênero resenha. Dessa maneira, resolvi adotar e adaptar a concepção de resenha conforme Motta-Roth e Hendges (2010), para quem as estratégias para construir uma resenha são organizadas em quatro partes: apresentação da obra, descrição, avaliação e recomendação. Embora as autoras escrevam sobre a resenha acadêmica, penso ser importante inserir e adaptar essas etapas nas produções das resenhas realizadas pelos alunos do Ensino Fundamental, já que tais etapas permitem uma organização e uma melhor compreensão do texto.

Tais partes no processo de produção escrita não ocorrem necessariamente numa ordem pré-definida. Bazarim (2023) concluiu que os processos cognitivos que envolvem o processo de produção escrita não são lineares e, sim, dinâmicos, sequenciais e recursivos. Mais adiante, a autora lembra que, por apresentar a recursividade do processo e a reversibilidade da escrita, todo texto está sujeito a “modificações provocadas tanto pela revisão (do próprio autor) quanto pela correção (de um colaborador e/ ou mediador” (Bazarim, 2023, p.101). Na presente pesquisa, os estudantes realizaram a etapa da revisão, guiados pelas atividades de reflexão e orientação da reescrita, e tiveram a correção oral de seus textos realizada por mim.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa, ao propor produção escrita, precisa considerar que “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (Marcuschi, 2008, p. 75-76). Dessa forma, na prática de produção de textos escritos, é essencial contemplar os agentes envolvidos, uma vez que, quando se produz um texto, deve-se ter em mente seu receptor, já que o resultado da escrita não pertence ao produtor, embora precise atender também às intenções deste. “Os falantes/

escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (Marcuschi, 2008, p. 77). Torna-se claro que os sentidos do texto não se realizam de forma unilateral, mas são construídos em conjunto. Logo, podemos considerar que a atividade de produção textual é essencialmente sociointerativa.

Conforme Antunes (2003), a prática da escrita se faz presente e de forma constante na vida das pessoas nas sociedades letradas. A partir dela, realizamos vários propósitos comunicativos, em diversos contextos. Para a autora, embora “o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento” (Antunes, 2003, p. 46). Então, consideramos ser praticamente impossível, no momento da escrita, que o produtor não pense em quem vai ler seu texto. A ausência do interlocutor no momento da escrita não significa que não podemos vislumbrar um “tu” nesse processo. Esse distanciamento conduz o produtor de texto a pensar e planejar sua escrita a partir daquele que vai recebê-la e, conseqüentemente, revisar e reescrever a fim de que seus objetivos sejam alcançados.

Antunes (2009) também evidencia que só falamos ou escrevemos sempre por meio de textos. Dessa forma, a língua escrita deve ser considerada para além da palavra e da frase, uma vez que é na sua textualidade, isto é, através de textos, que as pessoas atuam socialmente. “Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar, nesse contexto, uma forma particular de interação verbal” (Antunes, 2009, p. 209). Aqui, percebemos que a escrita vai além das questões linguísticas, uma vez que é preciso considerar também que a interação verbal que ocorre a partir dessa prática está sujeita às determinações dos contextos socioculturais. É preciso considerar que

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças, ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (Antunes, 2003, p. 45).

A partir do exposto, para uma atividade de produção escrita significativa, é fundamental que as informações e as ideias sobre o que vai ser escrito sejam

ampliadas, e isso se adquire também por meio da leitura de textos com carga informacional e conteúdos relevantes, além de todo o desenvolvimento prático do escrever. Ao pensarmos em uma escrita como atividade interacional, precisamos conceber que escrever é um processo de reflexão que mobiliza nossos conhecimentos, e não algo automático. Quando escrevemos, temos a intenção de informar, comunicar, argumentar, contra-argumentar, e produzimos nossos textos a partir de tais finalidades. Além disso, como dito antes, escrevemos nosso texto visando quem irá recebê-lo, e nosso interlocutor influencia naquilo que produzimos. Dessa forma, ao produzir um texto escrito, precisamos vislumbrar para quem, o que nos move a escrever e o que temos a dizer.

Na próxima subseção, será contemplada a concepção de texto adotada nesta pesquisa e também algumas reflexões sobre a prática de produção textual escrita na escola.

3.1.1 Práticas escolares de produção escrita: considerações teóricas

Antes de iniciar a reflexão sobre a prática de produção de texto na escola, torna-se fundamental refletir sobre as nomenclaturas a partir da concepção de linguagem que envolveram o ato de escrever na escola em diferentes períodos. Tais ideias muitas vezes se sobrepunham umas às outras, algumas adquirindo mais privilégios em determinados contextos.

Numa perspectiva mais tradicional e antiga, tinha-se a *composição* como o desenvolvimento de textos escritos na escola. Tal concepção se ancorava na ideia de linguagem como expressão do pensamento. Conforme Guedes (2009), essa visão fazia parte de um Brasil em um contexto elitista, dominante, composto por bacharéis das leis, representantes dos interesses do patriarcado rural. Na escrita, as regras gramaticais deveriam ser seguidas, ou seja, escrever bem era seguir as regras da gramática normativa. Já o uso do termo *redação* intensificou-se nos anos de 1950, no período conhecido como milagre econômico. Em função da teoria da comunicação, o termo *redação* ancora a linguagem como um “código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruído no canal de comunicação” (Guedes, 2009, p. 89). Ao entender a linguagem como comunicação, não há interação e, sim, transmissão de mensagem, sendo o receptor

um mero coadjuvante nesse processo, e o ato de escrever se ancorava em imitar, copiar modelos e exemplos de textos.

No que tange ao termo *produção de texto*, a ação de escrever é compreendida como um trabalho. De acordo com Guedes (2009), esse termo surge paralelo à crise econômica da metade dos anos de 1970. Nesse contexto, “a linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar o pensamento, nem apenas como meio de comunicação. Ela é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromisso entre os interlocutores” (Guedes, 2009, p. 90). Aqui, a linguagem não é um construto individual, mas algo socialmente construído. A atividade de linguagem, por meio da produção escrita, considera o outro, ou seja, a escrita é uma atividade social. Tal concepção de escrita já é adotada pelos documentos que regem a educação do nosso país. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já introduziram, nos anos 1990, a concepção de gênero textual, destacando a importância da centralidade do texto nas aulas de português, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que o trabalho com a produção escrita não se desenvolva de forma genérica e descontextualizada, mas ocorra por meio de “situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos mais diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 78).

Acerca da concepção de texto que a presente pesquisa adota, exploro duas vertentes. Entendo o texto como trabalho, já que o aluno precisa produzi-lo e não simplesmente escrever uma redação, como Geraldi (1984; 2012) já apontava em suas reflexões. Dessa forma, ao produzir um texto, o aluno mobiliza conhecimentos e habilidades de natureza distinta que demandam aprendizagens específicas (Bazarim, 2023). Ou seja, não é simplesmente redigir um texto, pois, para produzi-lo, o aluno, além de mobilizar seus conhecimentos, seleciona informações e elege como vai ser enunciado aquilo que gostaria de compartilhar com o outro. Também entendo o texto como forma de interação, uma vez que toda produção, em sua essência, pretende enunciar algo para um outro, ou seja, todo texto é dialógico. Conforme Marcuschi (2008), o texto resulta de uma ação linguística em que os limites normalmente são definidos por seus vínculos com a situação, o contexto no qual ele surge e funciona. Logo, não podemos concebê-lo apenas como uma extensão da frase, mas como um tecido estruturado, uma entidade significativa, de interação e um artefato sócio-histórico.

Ademais, o texto nasce de um evento em que os sujeitos são agentes sociais que consideram o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos (Cavalcante, 2019). Ou seja, ao produzir um texto, oral, escrito ou multissemiótico, os enunciadores mobilizam saberes diversos e compartilham informações que são construídas socialmente, o que evidencia o caráter sociocognitivo do texto, uma vez que ele se realiza nas interações. Portanto, o texto aqui é entendido como trabalho e também como uma atividade que envolve a interação.

Mais adiante, Cavalcante (2019) acrescenta que o texto, ao se constituir como um artefato dinâmico, se realiza, se enuncia de maneira única e irreparável em um contexto sócio-histórico (Cavalcante, 2019; Beaugrande, 1997). Dessa forma, o mesmo texto pode adquirir sentidos diversos se inserido em contextos diferentes. Uma charge política, por exemplo, pode fazer sentido para alguém que acompanha eventos políticos e nenhum sentido para quem não os acompanha. Além disso, um texto lido pela mesma pessoa em diferentes momentos pode adquirir outros sentidos.

No que diz respeito à escrita, nesta pesquisa a considero como processo cognitivo, um trabalho, já que, ao produzir o texto, o estudante vai mobilizar e organizar o conhecimento. Também construo a investigação numa perspectiva interacionista, como prática social, pois a produção escrita envolve um discurso construído não apenas pelo produtor, mas na sua relação social com o outro. Segundo Oliveira (2003, p. 122-123),

uma prática discursiva deriva do fato de que ao realizar-se no processo de relação social, todo signo verbal é marcado pelo horizonte social de sua época e de um grupo social determinado, emergindo em situações intersubjetivas, e, neste processo, adquirindo e sendo permeado por valores sociais, de tal forma que qualquer conteúdo objetivo expresso compreende sempre uma orientação apreciativa. A este valor do enunciado, faz-se corresponder às necessidades de expressividade do locutor diante do seu objeto temático, contribuindo para suas escolhas lexicais, gramaticais e composicionais, dele tomando-se parte constitutiva

Segundo Koch (2006), diferentemente das concepções que tratam o texto como produto do pensamento do autor e da ideia de texto como produto da codificação do emissor a ser decodificado, na perspectiva da interação, autor-texto-leitor situam-se como sujeitos sociais ativos e que dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Desse modo, ao produzir as resenhas a partir de uma proposta, os colaboradores desta pesquisa realizaram seus textos a partir de eventos cinematográficos que haviam acompanhado, se colocando como autores ao expressarem suas apreciações críticas e recomendarem a obra para o leitor acompanhar. Durante a produção, realizada em sala de aula, embora a fizessem para cumprir uma atividade, houve a preocupação de convencer o leitor, ao citarem adjetivos como *maravilhoso*, *espetacular*, *emocionante* e verbos como *indico*, *recomendo*. Considero que, na atividade desta pesquisa, os estudantes se preocuparam com a construção do texto e com a apreciação do leitor sobre a obra resenhada, já que havíamos lido resenhas em aulas anteriores e refletido sobre a função do gênero.

Além do processo interacional, considero também o processo cognitivo, já que, ao organizarem o texto, houve a construção de um resumo, uma contextualização da obra resenhada, ativando, dessa forma, a memória para lembrar e organizar os detalhes importantes, mobilizando conhecimentos e escolhas lexicais que gostariam de compartilhar com o leitor.

Dessa forma, a partir das concepções de produção de texto e escrita adotadas neste trabalho, a atividade de produção escrita na escola deve ser compreendida como uma prática social e discursiva, que contemple os sujeitos na sua relação com o objeto de conhecimento e possibilite a interação entre os interlocutores na construção de sentidos. Vislumbrar o texto não como uma criação totalmente individual é considerar que na sua produção (e, por consequência, no ensino dessa produção), alguns agentes discursivos colaboram para a construção de sua textualidade (rede de relações que fazem com que o que foi produzido se torne um texto efetivo).

Ademais, para uma prática de produção textual que envolva os aspectos enunciativo-discursivos, é fundamental uma concepção de língua que a considere como um conjunto de práticas sociais e cognitivas sócio-historicamente situadas (Marcuschi, 2008). Assim, é preciso entender que a língua não é um sistema fechado, algo preestabelecido; é com o seu uso, a partir do contexto de produção, que os sentidos vão sendo construídos e reconstruídos no decorrer da interação. Também, é preciso entender que a língua escrita vai para além da frase, ou seja, “na sua forma textual e como atividade interativa, a qual, por sua vez, é parte significativa da atuação social das pessoas” (Antunes, 2009, p. 209). As pessoas, ao

interagirem, não o fazem por meio de frases soltas. Para serem entendidas, enunciados significativos são realizados, do contrário, não haveria interação nem entendimento.

Diante dessas considerações, podemos admitir que a língua, na modalidade escrita também sofre variações, devido às exigências de adequação às diversas situações de uso em que está inserida. Assim sendo, ao compreender o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (Beaugrande, 1997; Marcuschi, 2008), torna-se essencial que tais ações sejam contempladas na prática pedagógica e na produção escrita. O texto não pode mais ser entendido como um conjunto de palavras e frases soltas, descontextualizadas, uma vez que é na interação que ele se realiza.

Diante disso, é importante atentar para o fato de que nem sempre o trabalho com o texto na escola ocorre de modo efetivo, isto é, algumas vezes os aspectos discursivos não são considerados, como afirma Marcuschi (2008):

[...] o problema não está só nas formas de acesso ao texto e sim nas suas formas de apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas (Marcuschi, 2008, p. 52-53).

Para que o trabalho com a escrita na escola possa se realizar de maneira consistente, necessário se faz que o professor analise como o texto é construído, se está adequado para aquela turma, se traz uma mensagem completa, se apresenta sentido. A curadoria dos textos pelo professor e o trabalho a ser realizado com os textos escolhidos é essencial para uma produção escrita mais efetiva. O docente precisa conhecer o texto, a sua estrutura linguística, carga informativa, gênero a que pertence, entre outros aspectos. Conhecer o texto é fundamental, já que muitas vezes aqueles trazidos para a sala de aula são a principal ou única referência que os alunos têm para produzir seus próprios textos. Além disso, é importante salientar que, se algumas inadequações, como a falta de coesão e o excesso de repetições, estiverem presentes no texto apresentado, a produção escrita pelos estudantes refletirá, por conseguinte, tais inadequações.

Além disso, entendo que, para que haja esse envolvimento por parte do aluno nas atividades de produção textual, o perfil do grupo e seus temas de interesses precisam ser considerados no planejamento e na prática pedagógica. Nesse sentido, conforme Abaurre (2012, p. 23), “espera-se que, mais que a realização de uma tarefa escolar, eles [os estudantes] se envolvam com a situação criada e considerem interessante ou importante manifestarem-se sobre uma determinada questão”. Logo, ao tomar nota dos temas, das preferências, das necessidades dos estudantes, o planejamento do professor para a atividade de produção textual pode tornar-se mais significativo para a aprendizagem. Segundo Abaurre (2012, p. 23), “ainda que seja esperado que temas da atualidade ganhem espaço em aulas de produção de texto, nada impede que o professor faça uma sondagem entre os alunos para identificar temas que despertam seus interesses ou que mais os motivariam a escrever”. Coadunando com essa perspectiva, considero que escutar o aluno e considerar seu ponto de vista é um grande passo para que atividades de produção escrita antes penosas para o estudante possam se tornar uma prática mais prazerosa e significativa.

Reconheço, ainda, que motivar os estudantes e criar neles uma necessidade de colocar as ideias no papel é um desafio para boa parte dos professores da Educação Básica, mais especificamente os que lecionam no Ensino Fundamental. É de conhecimento de muitos a resistência que os alunos criam para escrever e o medo que eles apresentam do papel em branco. Além disso, segundo Britto (2012, p. 117),

A produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo.

Em vista disso, o que ocorre quando o aluno vai produzir seu texto é a ideia principal de que o que está sendo avaliado é sua capacidade de redigir e cometer o menor número de erros ortográficos, por exemplo, gerando um caráter artificial do ato de escrever. Há, assim, o “apagamento” de algumas características essenciais à língua nesse processo, como a chance de dizer, de refletir, de ser escutado pelo interlocutor, de interagir com o outro e de agir sobre o mundo através das ideias

colocadas no papel. Aqui entendo ser essencial que o professor preste atenção no que o aluno tem a dizer, que ofereça um *feedback* sobre o conteúdo do texto e não apenas sobre os aspectos linguísticos.

Para atenuar esses problemas, como o temor da escrita, o professor precisa recorrer a algumas estratégias, uma delas seria a apresentação de temas significativos para o perfil da turma. Conforme Passarelli (2012, p. 60), “é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles”. Em outras palavras, é fundamental que o aluno seja ouvido e que seu conhecimento de mundo, seus gostos, anseios, desejos sejam também considerados, pelo menos inicialmente, para uma atividade de produção textual. Reiteramos que escrever é um desafio, e, se pensarmos em escrever sobre algo que não dominamos ou não conhecemos, torna-se um desafio maior ainda.

Diante dessa constatação, o professor precisa apresentar ao aluno o fato de que a produção textual não é essencialmente uma prática individual, isto é, existem outros elementos envolvidos. Para Abaurre (2012), torna-se fundamental considerar que, além do autor que escreveu o texto, o público para o qual foi produzido, o contexto em que foi criado e os meios de circulação em que é divulgado influenciam no “produto final”. Marcuschi (2008), aponta problemas observados nas produções escolares, entendidas aqui como qualquer texto produzido na escola, é justamente o fato de não deixar de forma clara e precisa para quem o aluno se dirige. Então, ao não vislumbrar um outro bem determinado, o produtor de texto apresenta dificuldades de “operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor” (Marcuschi, 2008, p. 78). Portanto, a prática de produção textual que não envolve todos os agentes necessários à produção de sentido de um texto e que propõe ao estudante uma produção que apenas cumpre uma atividade escolar acaba perdendo o sentido e desmotivando quem vai escrever.

Somando-se a tudo que foi dito, outro passo importante é o professor mostrar aos estudantes que a produção de texto é um processo. Desse modo, conforme Passarelli (2012, p. 43),

Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e às

vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

Portanto, o trabalho pedagógico deve contemplar uma construção coletiva do discurso escrito, privilegiando a participação ativa dos estudantes em todo processo de produção, levando-os a analisar, refletir, ler, revisar e adequar seus textos ao seu propósito comunicativo e ao seu interlocutor. Segundo Soares (2009, p. 45), trabalhar nessa perspectiva é considerar “a escrita como um processo dinâmico que envolve múltiplas revisões do que estamos escrevendo, até que as ideias estejam claras e razoavelmente organizadas”.

Na próxima subseção, desenvolvo uma reflexão sobre a revisão e reescrita, processos que considero fundamentais na atividade da escrita.

3.1.2 Revisão e reescrita

Considero fundamental, para o professor da Educação Básica, particularmente do Ensino Fundamental, apresentar aos estudantes a importância dos momentos de revisão e reescrita textual. Segundo Bazarim (2023), na revisão, o aluno vai reler o que escreveu e sem mediação, realizar os ajustes, ou seja, a retextualização daquilo que achar conveniente durante a produção escrita; já na reescrita, mediada pelo professor, o estudante vai realizar uma análise crítica daquilo que escreveu e reescrever sua produção a partir das sugestões do professor e/ ou mediador. Passarelli (2012) lembra que é no momento da reescrita que os alunos mais contestam e se rebelam, porque esta é uma prática pouco adotada nas escolas.

Ainda sobre a revisão, algo que deve estar presente em todo processo de produção escrita, Passarelli (2012, p. 159-160) explica:

A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados à: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade.

Ao examinar seu texto, o estudante tem a oportunidade de “rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam”

(Antunes, 2016, p. 51). Dessa forma, na produção escrita, dependendo das condições de produção, quem escreve tem a possibilidade de dedicar uma parcela de tempo maior à elaboração do seu discurso, escolhendo as informações importantes, além da seleção do léxico que vai compor seu texto e da organização das ideias. Ademais, Antunes (2016) chama a atenção para o fato de que é bem mais comum na escrita a referência a pessoas, propriedades e objetos que estão ausentes na situação, requerendo, assim, uma maior explicitação linguística dessas referências, ampliando, dessa forma, o emprego das unidades lexicais e da organização sintática mais completa. Daí a importância da revisão em todo processo de escrita. Muitas vezes, mesmo ao revisar seu texto, o estudante não consegue, sozinho, identificar desvios linguísticos e outros referentes à coesão e coerência. Em função disso, essa revisão precisa ser aliada à correção do professor. Além disso, com relação à revisão, Bazarim (2023, p. 139) observa:

A revisão é um aspecto cognitivo da escrita, estando associado à leitura, à capacidade do escritor de se colocar na posição de leitor crítico e de mobilizar conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos para refletir sobre o seu texto, e, se for o caso mudá-lo, mesmo que a partir de comentários feitos por um mediador.

A partir dessa concepção, pode-se reafirmar que a revisão não é algo que ocorre apenas no final da produção escrita, mas é um aspecto que se faz presente em todo processo da produção, envolvendo conhecimentos tanto metalinguísticos como metacognitivos.

No que tange a seu papel de mediador na correção, o professor deve atentar principalmente para o sentido e o propósito do texto, “acentuando os seus aspectos positivos e considerando o que o escritor precisa para tornar seu texto o mais claro possível” (Soares, 2009, p. 54). Nessa etapa, as observações do professor tornam-se decisivas para uma versão mais coerente e coesa do texto do aluno. Abaurre (2012, p. 22) nos lembra de que "observações genéricas como 'procure desenvolver mais suas ideias' ou 'articule melhor seus argumentos' [...] são pouco informativas para os alunos no momento da reescrita de textos". Dessa forma, durante a correção, o professor, ao avaliar e enviar o *feedback* ao estudante, deve manter uma postura interativa, e, nos textos produzidos, elaborar comentários e observações que levem o aluno a perceber o interesse do docente acerca do que foi produzido. Conforme Conceição (2004, p. 329),

Uma atitude interativa por parte do professor provavelmente levará o aluno a assumir-se como sujeito do seu dizer, já que terá um interlocutor – que mostrará isso através das suas observações no/ao texto – interessado no que o aluno tem a dizer, incentivando-o a refletir sobre o que dizer e a melhor forma de dizer aquilo que pretende ao seu leitor, em vez de ter uma função-professor cobrando apenas o cumprimento de uma tarefa.

Baseado nas observações realizadas pelo docente, o aluno, ao voltar para seu próprio texto, passa a ser leitor-revisor, alterando partes, tirando o que não estiver adequado, acrescentando informações essenciais, enfim, trabalhando para uma melhor versão daquilo que foi produzido. Em outras palavras, ao reescrever seu próprio texto, a partir da correção de um mediador, o estudante direciona seu olhar para o que está escrito e para as observações realizadas pelo professor, reavaliando se o que foi escrito atende aos objetivos inicialmente propostos. Conforme Passarelli (2012), o intuito da revisão principal da primeira versão do texto é constatar se as ideias foram apresentadas de modo organizado, claro e coerente. Brandão (2007) reforça que o ato de revisar um texto envolve uma reflexão sobre as “partes” efetivamente escritas e conduz uma avaliação com “base nos planos e objetivos traçados, em função do(s) destinatários e finalidade previsto(s) para o seu texto, assim como do contexto comunicativo em que o texto está colocado” (Brandão, 2007, p. 121).

Ademais, é importante destacar que, na prática da correção, questões linguísticas também precisam ser observadas pelo docente. De acordo com Passarelli (2012), uma vez que a reescrita se constitui numa prática de exploração das possibilidades de realização linguística, o professor, ao mediar a atividade de reescrita, aponta dificuldades de competência linguística, no que tange à coesão e à coerência. Ao proceder dessa forma, o docente ensina os estudantes a empregar os mecanismos linguísticos e discursivos necessários a uma produção escrita mais efetiva.

Ao revisar seu texto, a partir das observações do professor mediador, o estudante pode proceder à reescrita. Segundo Bazarim (2023), torna-se impraticável dissociar revisão de reescrita, visto que revisão e reescrita não são etapas definidas apenas no final da produção textual, mas são caminhos que se encontram no ato de escrever. Compactuo com essa concepção, uma vez que, neste trabalho, atuei como

outro na leitura, interação e avaliação das resenhas produzidas pelos estudantes. A correção oral foi realizada individualmente, ao entregar o texto aos estudantes. Durante a entrega, fui tecendo comentários gerais sobre o conteúdo da resenha deles, mostrando interesse sobre o que haviam escrito, pedi esclarecimentos sobre o resumo que produziram e mostrei alguns equívocos no uso da coesão lexical, como retomadas inadequadas e repetições inapropriadas.

Além disso, é importante lembrar que o professor, ao propor a produção de textos aos estudantes, apresente com clareza a proposta indicada e os critérios que serão considerados na avaliação dos textos. Além de uma proposta clara e de elencados os objetivos da produção textual, é fundamental que o estudante possa ter em mente o que de fato será avaliado na sua escrita, qual a finalidade e para quem vai escrever. Reitero ser essencial que, além de mostrar interesse no que o aluno tem a dizer, o professor, ao proceder a correção, também realize comentários que esclareçam em quais aspectos o estudante vai atuar em seu texto para torná-lo mais adequado. Ao perceber o interesse que seu interlocutor demonstra pelo seu texto e através das observações de caráter interativo na avaliação, o estudante passa a refletir sobre como dizer de forma mais clara e efetiva aquilo que anteriormente não ficou evidenciado na sua escrita.

Então, ao desenvolver atividades de reescrita ou que orientem a reescrita, o professor possibilita ao aluno a chance de um melhor desenvolvimento na segunda versão de sua produção, pois, “[...] ao auxiliar o aluno nas fases de revisão, interpretação, reformulação, refacção, até chegar a uma versão final de texto, que atende aos objetivos pretendidos, é possível começar a vislumbrar o percurso rumo à transformação do conhecimento” (Parahyba, 2009, p. 1441). Em outras palavras, um bom texto raramente apresenta uma só versão. Ao possibilitar a atividade de reescrita pelos aprendizes, o professor tem melhores possibilidades de presenciar um desenvolvimento mais efetivo das produções e textos melhor estruturados.

Os processos de revisão e reescrita requerem planejamento por parte do professor. Brandão (2007) sinaliza algumas propostas para a realização desses processos e, entre elas, está a revisão coletiva a partir de um texto produzido pelo estudante e escolhido pelo professor, visando as metas a serem alcançadas pela turma. Nessa fase de revisão coletiva, é fundamental que o professor escolha o texto a partir do número de questões que ele possa proporcionar para serem discutidas pela turma. Importante destacar que as questões levantadas a partir do texto

escolhido pelo professor não têm simplesmente o objetivo de caçar erros. Antes, esse processo pode proporcionar uma reflexão coletiva entre os estudantes sobre as lacunas do texto e encontrar uma maneira mais adequada de expor aquilo que se pretende enunciar.

Na próxima seção, discorro sobre o gênero textual contemplado nesta pesquisa: a resenha.

3.2 Gênero textual: a resenha

O ensino de língua portuguesa tendo por base os gêneros textuais foi contemplado oficialmente a partir da implantação dos PCN, documento que recomendava que os gêneros fossem adotados como objeto de ensino (Brasil, 1998). A BNCC, documento atual que rege a Educação Básica, também segue a orientação dos PCN no que tange ao trabalho em sala de aula com os gêneros textuais.

Ao adotar uma concepção de linguagem como prática social, a BNCC orienta um trabalho que envolva não só os gêneros tradicionais nas aulas de Língua Portuguesa, como “notícia, reportagem, artigo de opinião, charge, tirinha, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, etc. [...]” (Brasil, 2018, p. 69), mas também os gêneros que tragam os letramentos digitais e façam parte do cotidiano dos estudantes: *gifs*, vídeo-minuto e *memes*, por exemplo. Marcuschi (2005, p. 19) chama a atenção para o fato de que novos gêneros não são inovações totais, uma vez que são formas inovadoras criadas com base em gêneros já existentes. Ao trabalharmos, por exemplo, *e-mail* em sala de aula, é importante referenciar ao gênero carta, existente há bem mais tempo, e verificar com os estudantes as semelhanças e diferenças entre tais gêneros.

Para abordar os gêneros de maneira efetiva em sala de aula, é necessário compreender o que representam e como funcionam. De acordo com Bazerman (2009), é preciso uma definição de gênero textual que ultrapasse seus elementos estruturais. Segundo o linguista,

São os fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente bem para coordenar

atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (Bazerman, 2009, p. 31).

Partindo desse pressuposto, entendemos que são as atividades de linguagem responsáveis por compor enunciados. Tais enunciados são construídos e se estabilizam para atender às demandas e intenções dos enunciadores e do contexto em que são produzidos ou recepcionados os textos. Assim, os gêneros textuais, além de sua forma, estão inseridos nas práticas sociais, e é através delas que se realizam, já que, ao serem encontrados em nosso cotidiano, apresentam “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155).

Por essa razão, o trabalho pedagógico por meio de gêneros não pode limitar-se à caracterização estrutural ou a uma interpretação superficial do texto, já que a produção do discurso não pode ser um ato vazio, sem finalidades. Antes, deve considerar que os enunciados envolvem os *atos sociais* - coisas que as pessoas acreditam que seja verdade -, e os *atos de fala*, que são sentenças proferidas pelo interlocutor a fim de atender a alguma intenção. “Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*” (Bazerman, 2009, p. 22). Dessa forma, os gêneros textuais nascem nas práticas sociais e também conforme as necessidades que surgem com o desenvolvimento da tecnologia.

Diante da variedade de gêneros textuais que emergem, ao planejar minhas aulas, pensei: que gênero textual trabalhar com essa ou aquela turma? Qual seria mais adequado para a realidade dos estudantes? De acordo com Marcuschi (2008), há um número bem maior de gêneros na escrita do que na fala, e isso se deve às práticas linguísticas do dia a dia que exigem essa modalidade.

A partir de uma concepção de gênero que o insere e compreende sua construção nas atividades e na interação social, escolhi o gênero *resenha* para compor a intervenção. Além de ser um gênero tradicional, ele ganha espaço também nas mídias digitais. Os *sites* de cinema do Brasil como *Adoro Cinema*, *Ancine*, *Cinemateca Brasileira*, além de trazerem as novidades sobre o cinema, também fazem análise crítica de filmes e séries a partir da opinião do próprio *site* e da avaliação crítica dos usuários.

A resenha tem por finalidade principal avaliar ou criticar o resultado de uma produção intelectual e cultural, que pode ser filmes, música, teatro, artes plásticas, obra literária, entre outros. Hoje, também é comum encontrar resenhas em *sites* na internet, e podemos considerar que esse gênero textual “já tem um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos” (Marcuschi, 2002, p. 21). Marcuschi (2002) também nos lembra de que, mesmo os gêneros textuais não se definindo pelo seu aspecto formal, e sim pelo caráter sócio-comunicativo, é preciso considerar que a forma não pode ser desprezada. Isso se dá porque, em muitos casos, são as formas que determinam o gênero, e, em outros, é a função. Essa forma, no entanto, não está ali acidentalmente; ela atende a objetivos relativos à função, razão pela qual proponho um estudo da coesão lexical que leve em conta fatores sociointeracionais, a partir da proposta de Neves (2020).

Uma vez que as resenhas são textos que, além de apresentar um resumo sobre determinado conteúdo, também têm comentários e avaliações, resolvemos contemplá-la para o grupo escolhido, que foi o 8º Ano do Ensino Fundamental, pois aqui se explora também o posicionamento crítico do estudante sobre determinado tema. Ademais, a BNCC apresenta, entre as habilidades contempladas nos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, “a produção de resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado ou citações” (Brasil, 2018, p. 185). Ademais, no eixo da produção de textos escritos, a BNCC sugere um trabalho que envolva o “comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas: descrever, avaliar e recomendar” (Brasil, ano, p. 76).

O gênero textual resenha é definido por Machado (1996) como um gênero que contempla três operações: apreciação, descrição e interpretação. Ainda, segundo a autora,

Ao analisar resumos e críticas cinematográficas, Beacco e Darot distinguem entre três tipos de operações discursivas aí realizadas pelo enunciador: descrever, apreciar e interpretar, cujas ocorrências podem guiar a diferenciação entre tipos diferentes de textos. A descrição de um filme, por exemplo, diz respeito ao assunto, ao conteúdo, podendo ela conservar ou reorganizar a estrutura básica desse conteúdo. Como características linguísticas, observa-se que há o predomínio da asserção, de marcas da terceira pessoa, sem

que haja implicação dos parâmetros da situação de comunicação, e, portanto, sem marcas do sujeito enunciador ou do destinatário e sem a utilização de tempos verbais relacionados ao momento da enunciação (Machado, 1996, p. 142).

Tomando por base essas observações, ao apreciar um filme ou uma série televisiva, o estudante examina, a partir de suas impressões, a obra e a interpreta na busca de compreender a intencionalidade discursiva promovida pelo objeto avaliado. Trabalhar a produção de resenhas com os estudantes a partir de temas de que eles gostam e que também já fazem parte do dia a dia deles, possibilita a construção de um texto que contempla a opinião e reflexão proporcionando um trabalho pedagógico sistemático e significativo.

Avaliando a concepção de resenha por Motta-Roth (2001), verificamos a presença de um elemento fundamental que não encontramos na definição de Machado (1996): a recomendação. Segundo a autora, podem compor uma resenha a apresentação, descrição, avaliação e recomendação. Na etapa de recomendação, o autor cita em seu texto aquilo que quer ver refletido na ação do leitor: se vale ou não a pena apreciar a obra ou se ela precisa de um aprimoramento para isso.

Entretanto, é importante destacar que, conforme Silva (2013, p. 3), “no processo de ensino-aprendizagem da resenha é essencial instrumentalizar o estudante para que ele desenvolva sua competência argumentativa”. A partir do exposto, o professor precisa disponibilizar materiais diversificados sobre esse gênero textual, ler resenhas e promover debates sobre elas, estimular a argumentação e produção escrita, além de promover atividades de reescrita a fim de um melhor desenvolvimento do gênero e produção dos alunos. Ao trabalhar a leitura e produção escrita de resenhas, pretendemos que o estudante se posicione e convença seu interlocutor através dos argumentos e também dos recursos linguísticos utilizados.

Na seção seguinte, abordo o fenômeno da coesão lexical em gêneros escritos.

4 COESÃO LEXICAL EM GÊNEROS ESCRITOS

No que se refere à coesão lexical, Koch (2016) demonstra que é um processo obtido por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. Enquanto a reiteração se constitui por repetição do mesmo item lexical ou por meio de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, a colocação ou contiguidade se caracteriza por uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo. É fundamental perceber que tanto a reiteração quanto a colocação são realizadas por meio da seleção de vocabulário (palavras plenas) e vão proporcionar a continuidade temática e a progressão ao texto escrito.

É a partir da seleção dos itens lexicais como substantivos, adjetivos e verbos que ocorrem movimentos de retomada de unidades típicos da atividade verbal. Segundo Neves (2020), esses movimentos são responsáveis pela organização geral do texto e por sua manutenção temática. Antes, é fundamental lembrar que um item lexical, isolado do contexto em que foi produzido, nada refere. Segundo Antunes (2012, p. 40), sobre as relações lexicais de coesão textual,

Elas [as relações] promovem a necessária continuidade semântica que caracteriza a atividade textual. Em toda linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra.

Assim, tantos os substantivos como os verbos, ao materializarem-se na interação verbal, recebem significação no discurso, através do processo de textualização. Sobre o processo de textualização, Koch (1996) afirma:

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não um simples somatório de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que os compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação (Koch, 1996, p. 22).

Dessa forma, quando os enunciadores dos textos utilizam os recursos semânticos da coesão textual e da coesão lexical para construir o “elo coesivo”,

ligando as ideias e construindo sentidos, dizemos que eles estão vislumbrando a coesão textual na tessitura de seu texto. Logo, o uso eficiente dos elos coesivos garante a coerência temática e pragmática do que se pretende comunicar. Ademais, é fundamental refletir, quando se fala em relação entre as palavras e produção textual escrita, sobre a importância da competência lexical em nossos estudantes.

Tendo em vista essas perspectivas teóricas, discuto, nesta seção, a dimensão da coesão lexical na produção escrita. Inicialmente, abordo a competência lexical, em seguida falarei sobre as noções de coesão, dando ênfase à diferença entre coesão gramatical e lexical, e destacarei a coesão referencial e predicativa. Ademais, explico os mecanismos da repetição e substituição lexical e sua relação na prática pedagógica.

4.1 Competência lexical

De acordo com Travaglia (2021), a competência lexical reside no conjunto de palavras e expressões idiomáticas que um indivíduo é capaz de usar tanto para compreender como para produzir textos. É por meio dos itens lexicais que as pessoas interagem nas mais diversas situações de comunicação e, quanto mais amplo e diversificado for o repertório, mais exitosa poderá ser a comunicação. Conforme Figueiredo (2011, p. 367),

Uma vez que cada falante pensa e comunica com palavras, um deficiente acervo léxico dos nossos alunos influencia, de uma forma negativa, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu amadurecimento pessoal e compromete a sua integração numa sociedade cada vez mais complexa, mais exigente, mais culta e diversa.

Dessa forma, torna-se evidente a importância de desenvolver e ampliar a competência lexical dos nossos estudantes por meio de atividades sistemáticas e significativas. Aqui é importante destacar o fato de que conhecer uma palavra vai além de reconhecer o seu significado, ou seja, é saber utilizá-la nas diversas situações de comunicação em que puder ser inserida, além de atribuir significados de acordo com o contexto situacional; é recriar sentidos conforme a situação, e

também associá-la a outras palavras que fazem parte do mesmo campo semântico; é, enfim, avançar na interação verbal.

Ademais, Travaglia (2021) nos lembra de que conhecer uma palavra é saber a frequência e a probabilidade com que ela pode aparecer, reconhecer as palavras específicas que a ela se associam, saber as possibilidades de sentidos que pode vir a ter, reconhecer itens lexicais que possam dela derivar, entre outros aspectos. Logo, a importância de ampliar a competência lexical dos nossos alunos por meio de atividades significativas está também no fato de lhes oferecer a possibilidade de mediar e resolver conflitos, se posicionar, argumentar, contra-argumentar. Não basta que o estudante apenas reconheça o significado de um vocábulo, ele precisa ir além e passar a utilizá-lo ativamente na interação. Conforme Travaglia (2021), para ampliar a competência lexical dos falantes de uma língua, algumas ações são necessárias, entre elas: atividades na escola por meio de exercício de vocabulário, leituras, novos contatos culturais, contato com a mídia, entre outras.

A partir do que foi exposto, percebe-se o grande papel que a escola exerce no desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. É na escola que eles passam um bom tempo de seu dia, e infelizmente pouca atenção a essa questão é dada na prática pedagógica. Baseada em algumas reflexões sobre o lugar do léxico nos programas de ensino, Antunes (2012) afirma que o processo de ampliação do léxico é “visto como uma questão morfológica, que parece, começa e se esgota no interior da gramática, como se também não tivesse a função de intervir na arquitetura do texto, na armação de sua estrutura” (Antunes, 2012, p. 21). A autora também mostra que as atividades que envolvem o léxico, em geral, se limitam a explorar o significado básico e não contemplam, em sua maioria, os usos com uma ou outra ressignificação. Além disso, nas atividades de exploração dos significados de uma palavra, “predomina a consideração de sinônimos e antônimos, em detrimento de outras relações semânticas, tão produtiva na armação coesiva e na unidade semântica dos textos” (Antunes, 2012, p. 23).

Em vista dessas reflexões sobre como a prática pedagógica aborda o ensino do léxico, precisamos pensar em que perspectiva o léxico precisa ser abordado em sala de aula. Nas atividades que desenvolvem a consciência e competência lexical, alguns componentes precisam ser contemplados. Conforme Duarte (2011), devemos contemplar as seguintes dimensões: a) conhecer a sua forma fônica; b) conhecer a sua forma ortográfica; c) conhecer o(s) seu(s) significado(s); d) saber a que classe e

subclasse de palavras pertence; e) conhecer as suas propriedades flexionais; f) reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem; g) saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas; h) saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar; e i) saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos.

Indo além de tais considerações, reconheço que o ensino do léxico e o conseqüente desenvolvimento da competência lexical precisam atingir a dimensão da textualidade, isto é, a construção textual dos sentidos. Dessa forma, é fundamental “ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência” (Antunes, 2012, p 24). Logo, atividades sistemáticas que apresentem uma abordagem textual-discursiva e que destaquem os recursos de textualização presentes nas unidades lexicais precisam ganhar espaço e se consolidar nas aulas de língua portuguesa.

4.2 Noção de coesão

Para realização desta dissertação, nos baseamos em Antunes (2012), Koch (2016) e Passarelli (2012), que tratam de questões referentes à temática contemplada nesta pesquisa, que apresenta como foco aspectos da coesão textual presentes na escrita de resenhas por estudantes, particularmente a coesão lexical.

A coesão textual pode ser entendida, segundo Koch (2016, p. 16), como “um conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. Dessa forma, a coesão textual é responsável pela textualidade, isto é, a rede de relações entre ideias, intenções, unidades linguísticas que fazem com que seja possível a compreensão daquilo que está sendo enunciado.

Na subseção seguinte, realizo a abordagem da diferenciação e interdependência entre a coesão lexical e gramatical para construção de sentido do texto e trato da coesão lexical referencial e predicativa.

4.2.1 Coesão gramatical e lexical

É importante considerar a existência de duas grandes possibilidades linguísticas para a coesão textual: coesão gramatical e coesão lexical. Essas duas formulações acontecem porque “A coesão é realizada – como ocorre com todos os componentes do semântico - através do sistema léxico-gramatical. Há, portanto, formas de coesão realizadas através da gramática e outras através do léxico” (Koch, 2016, p. 16). O sistema lexicogramatical não apresenta uma dicotomia rígida (Neves, 2020), já que existem casos de advérbios, locuções adverbiais, preposicionais ou conjuntivas que são criados a partir de unidades lexicais, como “ultimamente”, por exemplo.

Segundo Antunes (2012), a coesão gramatical é realizada por unidades cujo significado remete ao interior do próprio sistema linguístico. São apontados como unidades gramaticais os artigos, os pronomes, as preposições, as conjunções, e alguns advérbios. Já as unidades lexicais se caracterizam por apresentarem significados que remetem às coisas, aos fenômenos do mundo da experiência, do mundo extralinguístico (Biderman, 2001; Neves, 2020). São apontados como unidades lexicais os substantivos, os adjetivos e os verbos. Assim, enquanto a coesão lexical é o efeito coesivo fomentado pela seleção de um item lexical a fim de referenciar algum elemento do texto com o qual tenha alguma relação de sentido, a coesão realizada por elementos gramaticais é feita por itens cuja função quase que exclusiva seja a de reativar itens em um texto, como pronomes.

Portanto, enquanto a coesão gramatical apresenta vínculo direto entre os elementos antecedentes e subseqüentes, sem necessariamente sofrer influência de elementos contextuais para se estabelecer, a coesão lexical depende em maior proporção de fatores contextuais e da interpretação que os interlocutores realizam na compreensão das relações que as palavras podem apresentar entre si, já que o léxico é um grupo aberto, com uma gama enorme de possibilidades.

4.2.2 Coesão lexical: referenciação e predicação

A coesão lexical apresenta-se de duas formas: referencial e predicativa. A coesão referencial apresenta como objetivo principal referenciar algo necessário à

sua interpretação, enquanto a predicativa, conforme Neves (2020, p. 160), “é uma propriedade da língua responsável pela seleção semântica de itens lexicais (sobretudo os verbos) que poderão ser combinados entre si para compor enunciados de naturezas diversas”. Enquanto o substantivo constitui o núcleo do sintagma nominal, sendo o termo mais relacionado ao universo referencial do texto, o verbo se encontra no universo predador. Tanto a coesão referencial como a predicativa, juntas, promovem a tessitura do texto, uma vez que tudo que compõe o texto se encontra articulado.

Portanto, a coesão referencial e a predicativa apresentam como função principal conferir continuidade e progressão temática ao texto. Conforme Antunes (2012), enquanto a continuidade referencial se encontra no eixo das referências feitas aos distintos indivíduos de que se fala – expressões como núcleo, substantivos ou pronomes – a continuidade predicativa se insere no âmbito do que se afirma, do que é predicado sobre os indivíduos referidos.

Assim, o estudo de uma língua não deve contemplar apenas aspectos gramaticais e ortográficos. Ao pensar na produção escrita de textos, verificamos a importância que os conhecimentos linguísticos referentes ao léxico promovem na construção de sentido e continuidade temática. Conforme Machado (2022), uma vez que as escolhas lexicais sempre carregam significados, analisar esses elementos torna-se indispensável para a compreensão do sentido global do texto.

Desse modo, o ensino significativo dos mecanismos de coesão referencial e predicativa torna-se fundamental nas aulas de língua portuguesa. Segundo Machado (2022, p. 102), “o interessante é observarmos a progressão e a manutenção temática, a coerência que é garantida pelas recorrências de elementos coesivos e também a argumentatividade que está por trás das escolhas lexicais”.

Ademais, é importante destacar a influência do contexto exofórico na coesão lexical. Isso ocorre porque “a referência motivada pela função expressiva da linguagem ultrapassa o seu valor puramente identificador” (Vereza, 2000, p. 93), isto é, ao escolher determinadas palavras ou expressões para mencionar o referente, outros atos ilocucionários para além de identificar podem ser observados, como criticar, elogiar, ironizar ou até mesmo informar. Como afirma Neves (2020), não há uma referência previamente estabelecida, pois os itens lexicais só se referem nas interações. Por isso, a referenciação apresenta um caráter que vai além de identificar o referente no cotexto, já que o contexto exofórico muitas vezes se torna

fundamental na construção do sentido daquilo que se quer enunciar, e o sentido se transforma a partir dos contextos.

A partir do exposto, conforme Roncarati (2010), a continuidade referencial do texto não ocorre apenas pela identidade formal, uma vez que nesse processo corroboram diferentes domínios: discursivo (co(n)textual), cognitivo, interpessoal (interativo), pragmático (situacional, exofórico) e ideacional (informativo e de base léxico semântica). Dessa forma, para a autora, a progressão referencial é uma condição *sine qua non* para a formação das cadeias referenciais e para a evolução do objeto de discurso na malha textual.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa, através da reflexão linguística, não deve limitar-se a trabalhar a classificação dos elementos coesivos sem considerar os efeitos de sentido gerados pelas escolhas lexicais e os processos de referenciação realizados pelo enunciador do texto. Na próxima subseção, vamos tratar da coesão lexical e sua relação com a prática pedagógica, além dos fenômenos da repetição e substituição lexical.

4.3 Coesão lexical e a prática pedagógica

No que tange à produção de textos escritos, é imprescindível que, nas aulas de análise linguística, sejam analisados textos reais produzidos pelos próprios estudantes. Essa prática visa provocar uma reflexão sobre o fato de que muitas vezes o aluno apresenta insuficiência ou inadequabilidade nas escolhas dos itens lexicais ao produzir os elos coesivos na sua escrita. O professor pode mostrar esses equívocos nas aulas de reflexão sobre a língua e, a partir disso, oportunizar a reescrita dos textos pelo estudante. Através dessa reescrita, pode chamar a atenção para o fato de que é preciso organizar as informações na produção considerando os mecanismos de coesão lexical que promovam a continuidade, progressão e marcação da orientação argumentativa do texto.

Segundo Santos (2020, p. 35), “a coesão referencial dá suporte à manutenção das estratégias do planejar, revisar e editar a (re)escrita do texto, favorecendo a progressão de sentido e a unidade textual”. Ou seja, ao referenciar uma palavra ou expressão presente no texto, uma rede de sentidos é construída, e a

memória do leitor, reativada constantemente para o tópico discursivo ou tema abordado.

Segundo Passarelli (2012), no processo de reescrita no que tange à coesão gramatical, o docente pode assinalar códigos previamente combinados com os alunos, códigos que identifiquem falhas da ordem da coesão, e investigar com eles o emprego de formas linguísticas que não recuperam com clareza o referente. Já no plano da coesão lexical, Passarelli (2012) sugere que sejam problematizadas escolhas lexicais que contribuam para a manutenção do sentido do texto. Pensar o contexto em que as palavras escolhidas estão sendo usadas, verificar se é adequada a escolha de uma palavra ou outra, investigar se os processos de referenciação e predicação estão claros e contribuindo para unidade temática do texto é fundamental nas aulas de português que contemplam o processo de análise linguística e de reescrita textual.

Desse modo, na prática pedagógica, o docente deve ir além das simples atividades de substituição lexical de um vocábulo por outro, ou da lista de busca de significado das palavras de maneira descontextualizada. As atividades de análise linguística, a partir de textos produzidos pelos estudantes, devem ser realizadas de maneira significativa. É fundamental, então, que o aluno perceba que as escolhas lexicais e sua realização através da coesão referencial e predicativa conferem continuidade e progressão temática na sua escrita.

Nos subtópicos seguintes, trato dos mecanismos da repetição e substituição lexical, apresentando a importância de ambos na construção da coesão e coerência textuais.

4.3.1 Repetição lexical

O processo de referenciação se realiza por meio de diversos mecanismos, entre eles a repetição lexical. Segundo Antunes (2005, p. 60), “a repetição, enquanto procedimento coesivo, inclui os seguintes recursos: paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita de uma palavra ou de uma expressão”. Quando realizada de forma articulada e coerente, a repetição torna-se uma estratégia que corrobora para articulação, compreensão e continuidade temática do texto.

A repetição de um mesmo item lexical promove a manutenção do assunto que o texto vem tratando entre quem produz e quem recebe o texto, inserindo produtor e interlocutor em um mesmo evento comunicativo. Conforme Neves (2020, p. 164), “a repetição lexical é estabelecida no texto através de três grandes mecanismos: a ativação, reativação e a desativação de referentes e predicados”. O autor também explica que, quando um item lexical aparece pela primeira vez no texto, ele ativa objetos de discurso a fim de que o interlocutor o identifique. Ao passo que outros itens lexicais surgem no decorrer do texto, esses objetos são desativados ou reativados.

Conforme Antunes (2012), é importante, na administração de quanto e de onde repetir, observar as condições de produção e de circulação do texto: suas exigências de clareza e da precisão discursivas, suas especificidades de gênero e a dimensão do texto. Segundo Neves (2020), além da manutenção temática, a repetição de itens lexicais pode promover a ênfase, uma vez que, quanto mais uma palavra aparece no texto, mais enfatizada será a ideia que ela representa. Antunes (2012, p. 71) afirma que

A repetição é um recurso da textualidade bastante produtivo: duas coisas que se repetem (a coisa dita e a coisa redita) estão naturalmente ligadas e formam um vínculo, um nexo. Os nexos são a matéria da coesão, que, por sua vez, promove a unidade que constitui a coerência do texto.

A autora ainda nos lembra de que a importância da repetição não reside apenas na quantidade de vezes em que uma palavra é repetida, ela também está também na distribuição que as repetições assumem no decorrer do texto, apresentando as pistas estratégicas que auxiliam o leitor a atualizar na memória referências e predicções para construir a unidade temática do texto. Ainda com Antunes (2012), percebemos que, além das funcionalidades de manutenção temática e ênfase, a repetição pode estabelecer explicações, enumerações, reformulações, correções e contrastes. A partir do exposto, pode-se concluir que o recurso da repetição lexical promove a marcação de retomadas e fechamentos na cadeia do texto.

4.3.2 Substituição lexical

De acordo com Antunes (2012), o recurso da substituição lexical (ou como a autora chama 'variação lexical') não visa apenas evitar repetições. A autora reforça que a troca de uma palavra por outra mobiliza saberes de "ordem cognitiva, linguística, interacional ou pragmática" (Antunes, 2012, p. 75). Na cadeia do texto, tal recurso configura

Uma operação cognitivo-discursiva derivada de avaliar, conforme as determinações do contexto, a possibilidade de reconhecer um tipo qualquer de equivalência ou de grande aproximação, seja no âmbito da continuidade referencial, seja no âmbito da continuidade predicativa do texto (Antunes, 2012, p. 75).

Em outras palavras, a substituição lexical não ocorre de forma aleatória ou simplesmente para evitar que uma palavra seja repetida mais de três vezes no mesmo texto. Como indiquei anteriormente, o recurso da repetição em alguns gêneros textuais é fundamental para a continuidade temática e para reforçar algo sobre o que se está falando, além de outras funções. Ao falar em substituição lexical, discute-se sobre movimento de leitura e escrita, uma vez que, ao escolher uma palavra semanticamente equivalente, é preciso contemplar o contexto, observar se tal expressão é adequada àquela situação, voltar ao texto e considerar também se a equivalência modifica ou não a sua temática e se a palavra ou expressão escolhida promovem a continuidade e a progressão textual.

A partir de Neves (2020), percebo que cada sub-recurso da substituição lexical será diferenciado a partir da equivalência ou de aproximação estabelecidos pelo item lexical, e o uso de um ou outro recurso obedece às intenções que os interlocutores desejam produzir na interação verbal. Entre os recursos que compõem a substituição lexical, podemos listar a sinonímia, a hiperonímia, a equivalência criada a partir de uma definição ou caracterização e a associação semântica, recursos que, juntamente com a repetição, compõem estratégias relacionadas à coesão textual.

O uso de sinônimos não representa uma substituição realizada por vocábulos de igual sentido, uma vez que não existem sinônimos perfeitos. Concordo com Neves (2020, p. 167), para quem "Isso significa, então, admitir que não existe equivalência absoluta de sentido entre as palavras da língua, o que há é uma

equivalência discursiva (muitas vezes aproximada) entre pares de itens lexicais encontrados em um mesmo texto”. Dessa forma, ao falarmos sobre o uso de sinônimos no texto, é importante se referir ao uso de palavras com sentidos equivalentes e não palavras que apresentam sentidos semelhantes. Além disso, Antunes (2012) nos lembra de que a função primeira da sinonímia se realiza no âmbito do texto, quando a associação entre a palavra e seu sinônimo permite a criação de nexos de continuidade, progressão e manutenção da sua unidade temática.

Ademais, é importante ressaltar que a relação sinonímica é realizada na interação, nas práticas discursivas, e, por isso mesmo, algumas palavras que originalmente não apresentam equivalência, em uma determinada situação, podem ser entendidas como sinônimas. “Nem sempre duas palavras dadas como sinônimas no dicionário equivalem-se no interior de um texto; vice-versa, por vezes, duas palavras não sinônimas podem em um texto funcionar como se fossem” (Antunes, 2012, p. 79). Sobre esse aspecto, reflito sobre como a escola trabalha esse recurso de coesão. Buscar no dicionário uma palavra para substituir outra, apresentar uma lista rígida de sinônimos ou pegar um texto com palavras repetidas e sugerir substituição por outra equivalente não são práticas efetivas, uma vez que, como apresentei anteriormente, a sinonímia se realiza unicamente nas práticas discursivas. Por exemplo, em uma discussão, um aluno chama o outro de *comédia*. Sabemos que, na linguagem de gíria, a palavra *comédia* não corresponde a algo engraçado, antes sinaliza uma pessoa “vacilona”. Por outro lado, se o estudante está escrevendo uma resenha sobre o filme *As branqueias*, a palavra *comédia* possivelmente estará associada ao gênero do filme e estará se referindo ao sentido dicionarizado de *comédia*.

A partir do exposto, considero a importância de atividades que promovam a reflexão linguística a partir do uso de sinônimos dentro do texto. Verificar com os estudantes outras palavras equivalentes que vão surgindo no discurso para representar um vocábulo, observar se o uso de sinônimos promove a continuidade, se é coerente ou não são possibilidades pedagógicas de trabalho com esses recursos textuais. Elas indicam “Uma visão textual-interativa de léxico [, a qual] deve conceber a sinonímia a partir dessa instabilidade inicial de sentidos, que são atualizados e um pouco mais estabilizados na atividade sociocomunicativa, a interação verbal” (Neves, 2020, p. 168). Dessa forma, para não cair nas tradicionais

“listas” de sinônimos, ao sugerir atividades que envolvam esse recurso, o professor precisa considerar o caráter interativo, a correspondência entre as palavras e se o par de palavras estabelece o laço que vai promover a coesão textual.

Assim como a *sinonímia*, a *hiperonímia* também é um sub-recurso da substituição lexical. Conforme Neves (2020, p. 170), “o hiperônimo é um item lexical mais geral, cujo sentido inclui o sentido de outros itens lexicais mais específicos, chamados hipônimos”. Ou seja, os hipônimos estão inseridos no conjunto maior do hiperônimo. Por exemplo, se alguém escreve um texto em que aparecem as palavras ‘cartaz’, ‘filme’, ‘poltrona’, ‘ingresso’, o leitor pode inferir que o texto aborda algo sobre cinema, uma vez que essas palavras fazem parte do mesmo campo de significação. Aqui, não existe uma simples relação de inclusão de sentidos, pois esse fenômeno textual “consiste numa operação interpretativa, reflexiva, que mobiliza, além de outros, o conhecimento do léxico da língua” (Antunes, 2012, p. 83). Em outras palavras, a utilização desse recurso também se realiza a partir dos significados que são realizados no texto.

Ademais, ao verificar o uso da *hiperonímia* nos textos, é comum o uso de palavra geral. Segundo Antunes (2012, p. 84), “do ponto de vista semântico, é explicável que palavras que expressem um significado não específico, como ‘item’, ‘dispositivo’, ‘equipamento’, ‘produto’, ‘fator’, ‘medida’, ‘problema’, entre outras”, possam substituir outras palavras no texto, já que o enunciador, em alguns casos, não encontra a palavra adequada para aquilo que pretende enunciar. Acredito que a retomada a partir de palavras genéricas possa configurar um sentido mais geral a um determinado elemento do texto, por talvez o enunciador não encontrar, no momento da produção, uma palavra mais específica. Além disso, tais palavras só são atualizadas no texto, uma vez que uma palavra genérica como “coisa” pode adquirir inúmeros sentidos em diferentes contextos.

Além da sinonímia e da *hiperonímia*, também podemos encontrar retomadas por definição ou caracterização. Antunes (2012) explica que esse recurso é muito utilizado, uma vez que possibilita a identificação de um objeto do discurso a partir das particularidades e do contexto situacional. Por exemplo, se um estudante está escrevendo uma resenha sobre um personagem de uma série, após descrevê-lo contextualmente, ele pode retomá-lo por “o habilidoso”. Percebemos que, ao utilizar tal recurso, o enunciador reforça no seu leitor as características do personagem, conferindo a continuidade temática do texto. “Vale destacar, portanto, a extrema

versatilidade que esse recurso permite no uso da língua, pois, como vimos, seus limites são a fidelidade a uma ou a outra particularidade das entidades envolvidas em determinado contexto” (Antunes, 2012, p. 85). Tal versatilidade confere uma característica fundamental ao recurso de substituição por caracterização ou definição, uma vez que permite ao leitor, no decorrer do texto, estabelecer a coesão e a coerência na organização composicional do texto.

Outrossim, utilizar definição ou caracterização para estabelecer a coesão textual permite a progressão do texto, já que elementos novos podem surgir e atualizar o leitor sobre alguma informação antes desconhecida por ele. Posso citar como exemplo um texto para o 4º Ano do Ensino Fundamental que fale sobre o Sol e o referencie por “estrela”, “astro rei” ou “bola de calor”. Nessa perspectiva, os estudantes que outrora não relacionavam o Sol a “astro rei”, por exemplo, passarão a conhecer também essa referência, e a atividade realizada promove a progressão temática do texto, já que traz outros conceitos relacionados ao tema, que é o Sol. Para alguns estudantes, tais caracterizações podem ser novidade, e esse aspecto acabaria conferindo uma falha na progressão textual para o leitor.

Na construção da coesão textual, encontramos palavras que, embora mantenham uma relação semântica entre si, não são consideradas sinônimas nem *hiperônimas*. Esse recurso é conhecido como associação semântica e ocorre quando falamos ou escrevemos sobre determinado assunto, e palavras relacionadas a tal conteúdo vão surgindo. Ao falarmos sobre séries televisivas, por exemplo, palavras como “temporada”, “episódio”, “personagem”, “protagonista”, “elenco” podem surgir no decorrer do texto.

Na verdade, a própria condição de unidade do texto, as exigências de sua coerência - linguística e pragmática - condicionam a propriedade de que o vocabulário se concentre em determinado campo, em determinada área. No mundo da experiência, as coisas ocupam espaços contíguos, selecionam-se por propriedades comuns (Antunes, 2012, p. 87).

Em outras palavras, ao produzir um texto, escolhemos palavras que apresentam convergência semântica a fim de manter a unidade de sentido além de tornar coerente aquilo que pretendemos comunicar. No processo de seleção lexical, é preciso considerar que o propósito comunicativo, o contexto e também o nosso interlocutor vão reger quais palavras são ou não adequadas para aquela situação.

Finalizadas as discussões teóricas, apresento, na seção seguinte, as análises a partir da atividade diagnóstica, os produtos da intervenção - as oficinas - e, por fim, a análise pós intervenção.

5 ANÁLISE DE ASPECTOS DA COESÃO LEXICAL NAS RESENHAS

Nesta seção, abordo como os estudantes construíram seu texto discursivamente, como se deu a macro-organização e como a coesão lexical foi realizada na produção de resenhas. Além disso, analiso as atividades propostas que orientaram a reescrita a partir da análise diagnóstica dos textos dos estudantes, e atividades de reflexão sobre como os fenômenos da repetição e substituição lexicais podem promover a unidade temática e progressão textual.

5.1 Avaliação da produção inicial

A atividade diagnóstica foi realizada a partir da proposta de produção de uma resenha dentro do universo cinematográfico, podendo ser filmes, séries, animes. Os estudantes puderam escolher a obra sobre a qual redigiram seu texto. Antes da proposição do texto escrito, lemos e analisamos resenhas sobre filmes e séries conhecidas da maior parte dos alunos e, inclusive, sugerida por eles. Observei a estrutura das resenhas, chamei atenção para que, em todas elas, além da contextualização da história, o autor se posicionava criticamente e já sinalizei que eles também se posicionariam em suas produções.

Na aula em que os estudantes produziram os textos, os deixei bem à vontade para tirarem dúvidas, caso houvesse, mas percebi que eles foram imediatamente escrevendo, pois já sabiam e já haviam escolhido a obra que iriam resenhar.

Os textos apresentados pelos estudantes, em sua maioria, se adequaram ao gênero proposto, a resenha, uma vez que, além do resumo, identifiquei a apreciação crítica, embora esta última ainda apareça tímida nas produções. Entretanto, percebi que as etapas da resenha não estavam bem definidas em alguns escritos, e, apesar de estarem mescladas no corpo do texto, verificou-se que a maioria dos estudantes optaram por iniciar a produção fazendo um resumo da obra cinematográfica escolhida.

No que tange à macro-organização textual, percebo que uma parte significativa das resenhas, após o resumo, se caracterizava por uma pequena apreciação crítica com uso de adjetivos para qualificar o filme, o anime ou a série. Como indiquei anteriormente, na apreciação crítica, a maioria dos estudantes não se

coloca em primeira pessoa do singular ou do plural no corpo do texto, optando por qualificar a obra em terceira pessoa, utilizando verbos de ligação e adjetivos, como nos exemplos:

O filme Godzilla x Kong <u>é</u> um ótimo filme pra quem gosta de ver monstro lutando [...] (Texto 4/AT)
--

Esse filme é muito bom porque ele <u>é</u> livre para toda família. (Texto 5/ ME)

Na maior parte das resenhas produzidas, encontrei a marca do autor, isto é, o aluno se coloca no texto, mediante o uso da primeira pessoa do singular predominantemente na etapa da recomendação. Em uma pequena parte dos textos analisados, o autor se coloca também no desenvolvimento, ao construir sua opinião sobre a obra resenhada. Dessa forma, a apreciação crítica realizada pela 3ª pessoa é mais frequente na maior parte dos textos produzidos, como nos exemplos que seguem.

O anime tem um bom escritor foi bem feito o anime é de arrepiar <u>indico</u> o anime para quem quiser assistir [...] (Texto 1/ HW)

A história é muito emocionante <u>recomendo</u> muito para todos, pois além de ser um bom filme, foi muito bem escrito [...] (Texto 2/ NY)
--

Naruto é um anime bom por conta das aventuras e da determinação do protagonista, na <u>minha</u> opinião esse é o melhor anime para quem quer entrar nesse mundo dos animes [...] (Texto 3/ AG)

No que se refere às escolhas lexicais apresentadas pelos estudantes na atividade diagnóstica, embora limitadas e com excesso de repetições inapropriadas, envolvem o campo semântico apresentado na proposta: filmes, animes ou séries televisivas. São recorrentes palavras como *filme*, *série*, *protagonista*, *personagem*, *romance*, *atuações*, *cenar*, *trilha*, *anime*, *aventura*, *desenho*, *história*, *temporada*. Importante ressaltar que, antes da atividade diagnóstica, realizei uma tempestade de ideias com palavras relacionadas ao universo cinematográfico. Antunes (2005) afirma que a seleção de palavras que envolvem o mesmo campo semântico constitui a coesão por associação, “o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes” (Antunes, 2005, p. 53). Tal relação, ao

se constituir por palavras que vão se encontrando e compondo uma rede de sentidos, promove, além da progressão textual, a unidade temática do texto.

Itens lexicais recorrentes na recomendação, como “indico” e “recomendo”, são usados pelos alunos baseados em resenhas lidas anteriormente em sala de aula, em que verificamos que a etapa da recomendação é essencial para a decisão do leitor de vislumbrar a obra resenhada ou não.

Ademais, acredito que, como o léxico também representa as emoções dos falantes, palavras e expressões como “emocionante”, “é de arrepiar”, “é o melhor anime” mostram que o enunciador, além de se posicionar crítica e emocionalmente, visa chamar a atenção de seu interlocutor (que nesse caso é o professor), a fim de que ele também possa contemplar a película. Outra hipótese para o uso dessas palavras e sua apreciação crítica é fazer com que o professor aprove o texto e venha lhe atribuir uma boa nota. Além disso, como li para eles algumas resenhas (sem citar o nome do autor) e mediante aprovação prévia deles, outra hipótese é que alguns itens lexicais tenham sido escolhidos para impressionar os colegas.

Como pode-se observar nos exemplos anteriores, no Texto 3 o autor também se posiciona na etapa da apreciação crítica e, mais adiante, na recomendação, como se vê a seguir.

Recomendo ela para quem gosta de aventura [...] (Texto 3/ AG)

Aqui, mais uma vez identifica-se o verbo recomendar em primeira pessoa do singular, sinalizando que o enunciador propõe que o leitor também possa acompanhar o anime citado. Além disso, o gênero “aventura” aparece na voz do enunciador, que possivelmente objetiva atingir, através de sua recomendação, aqueles que contemplam aventura. Outra possibilidade, como já indicado, do uso do verbo recomendar foram as resenhas lidas em aulas anteriores, o que levou o estudante a seguir o exemplo a fim de que seu texto se inserisse no gênero resenha.

No que tange à coesão lexical, na produção do resumo da obra escolhida, encontrei, em uma parte significativa dos textos analisados, o substantivo “protagonista”, que foi estudado nas aulas que antecederam à produção das resenhas, uma vez que realizei com os estudantes um *brainstorming* sobre palavras relacionadas ao universo cinematográfico. Entretanto, percebi que os estudantes

iniciavam o texto utilizando o substantivo “protagonista” ou “personagem principal” para contextualizar o leitor na história, sem antes citar o nome próprio do personagem, como destacado a seguir.

O anime começa com o protagonista dentro de um barril e ele acorda e encontra um menino chamado Kobby que estava sendo o faz tudo no navio pirata e a protagonista salva ele do inimigo [...] (Texto 1/ HW)

A história começa quando a personagem principal sai para tentar salvar uma criança de um monstro. Percebendo que não era forte o suficiente ele decide treinar todos os dias. (Texto 6/MY)

Ainda sobre esse “apagamento” dos nomes próprios dos personagens na etapa do resumo, encontrei outros substantivos utilizados para citar as personagens e contextualizar o leitor na história, como indicado no exemplo que segue.

O filme é um romance de uma mulher e um homem. ele sofreu um acidente e ficou sem os movimentos das pernas ela já é uma doce mulher [...] (Texto 7/WT)

Nesse excerto, o estudante inicia o texto citando os protagonistas por meio dos substantivos *homem* e *mulher* sem antes mencionar os nomes próprios das personagens. Ao proceder dessa forma, a ativação da memória do leitor com relação às personagens citadas fica prejudicada, uma vez que a referência não se realiza claramente, dificultando o entendimento global do texto.

Ademais, é importante destacar que, nas produções da atividade diagnóstica, o fenômeno da coesão lexical mais recorrente nos textos foi a repetição. No início do texto, etapa em que os estudantes resumem e contextualizam a história, observei com mais frequência esse fenômeno como os destacados a seguir.

Death Note se trata de uma historia de um estudante colegial ele pensava muito em fazer justiça, pois no pais dele avia muito conflito da facção e avia uma facção no seu bairro. (Texto 8/ CR)

O anime começa com o protagonista dentro de um barril e ele acorda e encontra um menino chamado Kobby que estava sendo o faz tudo no navio pirata e o protagonista salva ele do inimigo [...] (Texto 1/ HW)

O filme começa amostrando Kong acordando depois Kong descobre que tem algo

de errado. (Texto 4/AT)

As repetições realizadas nesses exemplos talvez mostrem que os estudantes tentam contar a história como se o fizessem oralmente, uma vez que tais resumos se assemelham à modalidade falada da língua. Outra questão a ser levantada sobre tais repetições é a limitação do léxico que muitos estudantes apresentam. Também outros fatores podem contribuir para as repetições inapropriadas, tais como escrever sem planejar, sem revisar o texto ou a pressa de cumprir a tarefa solicitada, já que a produção foi realizada em sala, em duas aulas geminadas de cinquenta minutos cada uma.

Embora a repetição seja um fenômeno recorrente na etapa inicial e, em alguns casos, no desenvolvimento do texto, também se verifica na etapa em que se usam adjetivos para caracterizar a obra resenhada, como nos exemplos a seguir.

O filme ele conta um lindo romance e tem uma <u>boa</u> vibe...pois além de ser um <u>bom</u> filme, foi muito bem escrito com <u>boas</u> atuações [...] (Texto 2/ NY)

A série é <u>boa</u> e interessante [...] É <u>boa</u> recomendo e pode assistir adultos e até crianças [...] (Texto 9/LO)
--

Analisando os dois trechos, o Texto 2 tem repetição do adjetivo “boa” para caracterizar a “vibe” do filme e as atuações. No Texto 9, há uma repetição do adjetivo “boa” para caracterizar a série em dois momentos: no desenvolvimento e na recomendação, respectivamente. O uso de adjetivos como “boa” faz parte do cotidiano dos alunos e, como o léxico também representa a cultura de um povo, de uma comunidade, é perceptível como a fala dos estudantes, mesmo no texto escrito, apresenta pistas daquilo que faz parte da sua história. A expressão “vibe”, atualmente, é bem característica do vocabulário dos jovens, e, embora seja um termo recorrente da oralidade, muitos acreditam ser adequado ao texto escrito, por isso seu uso. Como não solicitei resenhas formais, e lemos resenhas escritas por outros jovens também, não condeno o uso desse item lexical na atividade. No processo da escrita, existe a possibilidade de que, para chamar a atenção do leitor, os estudantes façam uso deste e de outros itens lexicais recorrentes em suas interações cotidianas.

Entendo que, dentro do repertório dos estudantes do 8º Ano, seja natural a repetição e as limitações no que diz respeito à coesão realizada por meio de itens lexicais. Embora não julgue que a repetição inapropriada seja um sério problema para compreensão global do texto, penso serem fundamentais atividades que contemplem a reflexão do uso inadequado da coesão lexical por meio da proposta de atividades para auxiliar a reescrita. Dessa forma, torna-se fundamental à adequação e à diversificação dos usos de itens lexicais, a fim de promover uma maior fluidez e progressão nas produções escritas dos estudantes.

Além da repetição, porém em menor frequência, encontrei o fenômeno da substituição lexical, principalmente no desenvolvimento do texto, como observamos neste exemplo:

A história começa quando a personagem principal sai para tentar salvar uma criança de um monstro. Percebendo que não era forte o suficiente ele decide treinar todos os dias [...]. Essa obra é incrível tanto pelos personagens carismáticos e pela história bem construída que mesmo tendo um protagonista tão forte, a história não é focada apenas nele. (Texto 6/MY)

Nesse trecho o estudante substitui “personagem principal” por “protagonista” e, mais adiante, “história” é substituído por “obra”. Ao realizar tais substituições, o estudante promove a progressão do seu texto, principalmente quando passa do substantivo “história” para “obra”, que teoricamente seria algo maior. Além disso, ele acrescenta “incrível”, logo após do item lexical “obra”, o que torna aquilo que enuncia mais persuasivo.

A partir de uma visão geral das produções da atividade diagnóstica, percebi alguns problemas que envolvem a coesão lexical no corpo dos textos. Constatei que os estudantes, ao realizarem a coesão referencial, por exemplo, não ativam a memória do leitor, referenciando o protagonista por um substantivo comum, sem antes haver citado o nome próprio da personagem. Ademais, os adjetivos escolhidos para predicar os personagens ou a obra escolhida são limitados e pouco acrescentam informações ao interlocutor, limitando a progressão textual.

Embora considere que a repetição seja um recurso da textualidade bastante produtivo, ao analisar as resenhas escritas pelos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, identifiquei uma maior recorrência do mesmo item lexical, tanto na etapa em que resumem a história quanto na apreciação crítica a partir uso dos

adjetivos para qualificar a obra resenhada. Dessa forma, constatei que algumas repetições poderiam ter sido evitadas, uma vez que não são funcionais e não contribuem para uma maior continuidade do texto.

Logo, esses resultados me levaram a elaborar atividades envolvendo os gêneros sinopse e resenhas de filmes, a fim de que os estudantes percebessem a importância do uso dos substantivos próprios na contextualização do enredo e de uma referenciação que ativasse a memória do leitor. Ademais, apresentei atividades que os fizessem refletir como a variedade de adjetivos presentes nos textos contribui para o leitor entender e ampliar seu conhecimento sobre o que está sendo escrito. A partir de tais reflexões, elaborei atividades que orientam a reescrita para um melhor desenvolvimento da coesão referencial e predicativa nas produções escritas dos estudantes, como passo a explicar na próxima subseção.

5.2 Produtos da intervenção: as oficinas

Nesta etapa descrevo os resultados da nossa intervenção que se realizaram por meio de oficinas pedagógicas. Cada oficina foi composta de duas aulas geminadas de 50 minutos cada.

5.2.1 Oficina 1: Aprofundando as semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais sinopse e resenha

Esta primeira oficina foi elaborada a partir das dificuldades e limitações que alguns estudantes apresentaram na atividade diagnóstica. Foram encontradas nas produções das resenhas mais etapas referentes ao resumo do que a apreciação crítica. Dois textos foram apresentados - uma sinopse e uma resenha - do mesmo filme, *Barbie*, que na época estava em evidência, e a leitura foi realizada juntamente com os estudantes.

Após a leitura, os alunos foram convidados a responderem às questões propostas. Apesar de não apresentarem grandes dificuldades para responder às questões, alguns chegavam com a resposta incompleta, afirmando, por exemplo, que a resenha apresentava uma crítica positiva do filme, sem comprovar ou justificar

a resposta. Estes foram convidados a completar a questão e buscar no texto trechos em que a autora se colocava expressando sua opinião. Importante ressaltar que, por ser um filme considerado polêmico, alguns estudantes aproveitaram a atividade para se posicionar sobre a obra cinematográfica em questão.

Alguns meninos disseram que o filme era feminista e que não tinha “nada a ver” a postura da protagonista. Outros afirmaram que foram “obrigados” a ir ao cinema por conta da irmã. Por outro lado, algumas garotas que haviam assistido ao filme se manifestaram positivamente e afirmaram que gostaram e concordaram com a postura e ações da protagonista. Outros alunos que não haviam visto o filme permaneceram neutros, e alguns manifestaram a recusa em assisti-lo. Após se posicionarem positivamente ou negativamente sobre a obra analisada, aproveitei a dinâmica para lembrá-los da importância de também de se colocar no texto por escrito, de defender e justificar a opinião, o que aconteceu de maneira tímida nas produções iniciais da atividade diagnóstica.

A participação dos estudantes nesta etapa foi razoavelmente expressiva, uma vez que um grupo realizava as questões atentamente, enquanto outros conversavam paralelamente e se distraíam, demorando a apresentar a atividade. Outros apenas apresentaram a atividade na aula seguinte, o que atrasou um pouco o início da segunda etapa.

5.2.2 Oficina 2: Aprofundando as características e finalidades do gênero resenha

Nesta etapa, retornei a resenha lida na oficina passada para aprofundá-la. Sugeri que os estudantes realizassem uma releitura da resenha proposta, atentando para as etapas deste gênero textual: apreciação, descrição, interpretação e recomendação. Eles foram convidados, em seguida, a tentar responder às questões propostas. Alguns alunos apresentaram dificuldades na questão em que se perguntava sobre os temas abordados na resenha. Dessa forma, houve um momento em que paramos a atividade para falar sobre a palavra “tema”. Esclareci aos estudantes que o tema não é sinônimo de título e que um texto normalmente gira em torno de um tema principal, que é o assunto central, mas também pode trazer outros secundários, a fim de reforçar a ideia do tema principal. Aproveitou-se o momento da dúvida para retomar umas das principais críticas feitas por eles

mesmos sobre o filme em questão: o feminismo. Mostrei que feminismo é um dos temas, mas que a autora da resenha apresentava outros. Após a discussão, eles conseguiram responder às questões sem grandes dificuldades. Constatei, desde a primeira oficina, que questões que necessitavam de justificativas foram as que os estudantes apresentaram mais resistência para responder.

5.2.3 Oficina 3: Coesão lexical nos gêneros resenha e sinopse

Nesta fase, a partir dos usos inadequados da coesão lexical identificados na atividade diagnóstica, apresentei aos estudantes duas sinopses e uma resenha de filme para que analisassem, juntamente comigo, como aconteciam as repetições e substituições das palavras nestes gêneros textuais. A proposta inicial era identificar como se apresentavam os personagens, se pelo nome próprio ou por outro substantivo, se, ao utilizar-se determinado adjetivo na apreciação crítica, novas informações ao texto eram acrescentadas, e se, ao substituir o nome do protagonista por outra palavra, havia uma progressão textual.

Após a leitura dos textos e a proposição das atividades, alguns alunos depararam com a dificuldade de responder às questões referentes à progressão textual. Isto é, quando foi questionado na atividade sobre se a substituição do nome do protagonista por outra palavra no texto acrescentava informação nova, eles não compreendiam o que seria uma informação nova.

Senti necessidade de parar a aula para esclarecer a dúvida. Dessa forma, buscamos um personagem que a maioria conhecesse: Homem-Aranha. Foi questionado o seguinte: se, substituindo “Homem-Aranha” por “super-herói”, identifica-se alguma informação nova sobre o protagonista. Ou se essa substituição não faria sentido. Nesse momento, todos queriam falar ao mesmo tempo. Solicitei, então, que quem quisesse se posicionar levantasse a mão. A maioria se posicionou afirmativamente, ou seja, que essa substituição, ao informar que ele é um super-herói, acrescenta informação nova ao texto. Então, fomos mais adiante.

Foi questionado o seguinte: se afirmo no meu texto que o Homem Aranha é habilidoso, esse adjetivo também acrescenta para o leitor alguma informação sobre o personagem? Mais uma vez, os estudantes que estavam participando efetivamente do debate responderam afirmativamente, enquanto alguns se distraíam

com *tablets* e celulares. Percebi, após o debate, pelas respostas apresentadas nas questões, que uma parte dos estudantes compreendeu as questões das atividades propostas. Mostrei, então, que, quando uma substituição apresenta novo sentido, nova informação, temos a progressão textual. Além disso, foi mostrado aos alunos que, quando a repetição ocorre apropriadamente, corrobora para manter a memória do leitor ativada, e, conseqüentemente, a unidade textual não se perde, ou seja, não se foge ao tema.

Aproveitei para mostrar aos estudantes, após as atividades, que, além dos pronomes “ele” e “ela”, por exemplo, podemos substituir as palavras no texto por outros substantivos, adjetivos, por uma expressão e que também, algumas repetições de palavras são necessárias para manter a unidade temática do texto.

5.2.4 Oficina 4: Atividades de reescrita a partir das reflexões realizadas sobre o uso da coesão lexical nas resenhas

Nesta oficina, os estudantes receberam fotocopiados trechos das resenhas produzidas por eles na atividade diagnóstica que apresentavam problemas de coesão lexical. Eles foram convidados a reescrevê-los a fim de torná-los mais claros e coerentes. Uma das propostas foi sinalizar ao leitor o nome das personagens antes de usar um substantivo comum para situá-la, já que, na atividade diagnóstica, foi recorrente o “apagamento” do nome próprio das personagens na etapa inicial da resenha, isto é, na parte da contextualização da história. Com relação às séries e filmes resenhados e contemplados na atividade de reescrita, dispusemos dos nomes das personagens, caso o estudante não conhecesse a obra em questão.

Além disso, sinalizei a importância de caracterizar uma obra cinematográfica usando adjetivos variados, além de “bom” e “ótimo”, características que foram encontradas na atividade diagnóstica com mais frequência. Solicitei que os estudantes reescrevessem apreciações críticas realizadas nas resenhas produzidas, variando os adjetivos de modo a mostrar para o leitor particularidades da obra resenhada.

Na etapa da reescrita, alguns estudantes se mostraram inseguros para realizar os ajustes e foram aos poucos me apresentando as alterações à medida que as realizavam. Ao passo que algumas alterações eram realizadas, exibí no quadro

algumas versões iniciais e outras reescritas, para que os estudantes comparassem e refletissem qual delas contribuía mais para compreensão do leitor e apresentava mais clareza. Foi importante perceber como alguns se empolgavam ao verificar como o texto melhorava e ficava mais claro quando realizavam a coesão lexical adequadamente.

No final desta etapa, os estudantes foram convidados a olhar criticamente suas resenhas iniciais e convidados a reescrevê-las, realizando as alterações que eles mesmos julgassem necessárias a partir do que foi estudado nas aulas anteriores.

5.2.5 Oficina 5: Assistindo ao filme *Mãos Talentosas*

Nesta oficina exibimos o filme *Mãos talentosas*, que foi sugerido por alguns estudantes. Antes da exibição, tivemos uma breve conversa com os alunos sobre o filme, contextualizando e mostrando que a obra foi baseada em fatos reais. No momento da exposição, foram poucos os estudantes que ficaram desatentos, a maioria prestava bastante atenção, principalmente no início da película, em que a infância pobre e difícil do protagonista era apresentada.

Após a apresentação do filme, algumas questões foram lançadas para os estudantes, que deveriam responder oralmente: *Quem era o protagonista? Como foi sua infância? A que classe social pertencia? Qual era sua cor? Como a mãe influenciou em seus estudos? Em que momento da história há uma virada na vida do personagem principal? Se você fosse resumir o filme, que fatos principais você selecionaria? Se você fosse caracterizar o filme, que adjetivos escolheria? E o protagonista, como você o classificaria?*

As respostas às questões foram bastante diversificadas. Alguns estudantes afirmavam que, embora o filme não fizesse parte do gênero que eles “curtiavam”, gostaram bastante da obra. Outros sinalizaram que o filme poderia aprofundar mais a infância do protagonista. Alguns destacaram a questão da superação do protagonista, pois era preto e pobre e mesmo assim se tornou um neurocirurgião importante. Dessa forma, solicitamos que falassem palavras e expressões-chaves que lembrassem a obra em questão. “*Superação*”, “*dar a volta por cima*”,

“persistência”, “acreditar”, “estudar”, “leitura” e “comovente” foram algumas palavras e expressões que surgiram no momento da dinâmica.

5.2.6 Oficina 6: Produção de resenhas a partir do filme *Mãos Talentosas*

Nesta etapa, os estudantes receberam uma folha de redação para escrever uma resenha sobre o filme assistido na aula anterior. Poucos estudantes ofereceram resistência para produzir o texto, além daqueles que haviam faltado no dia da exibição da película. Dessa forma, solicitei que os estudantes que faltaram iriam escolher um outro filme para produzir a resenha.

Antes da produção, apresentei os nomes dos personagens principais do filme, caso os alunos houvessem esquecido. Os estudantes dispuseram de duas aulas geminadas de 50 minutos para produzir o texto.

5.3 Análise da intervenção

Após as atividades de reflexão e reescrita textuais, identifiquei que os estudantes, durante o processo de reescrita, tentaram realizar a coesão lexical de maneira mais efetiva. Percebi um melhor desenvolvimento dessa coesão nas produções das reescritas, ainda que timidamente. Entretanto, considere que mais atividades que contemplem o processo de reescrita, não apenas em uma fase da série, e sim durante todo o ano, pelo menos uma vez a cada unidade, levariam a produções mais bem construídas e articuladas. O processo de reescrita da presente pesquisa foi realizado em uma unidade (bimestre) apenas, e ainda tive que replanejar a proposta inicial em função do calendário de atividades da escola onde apliquei a proposta.

No que tange à coesão lexical, o fenômeno da repetição inapropriada aparece na reescrita com menos recorrência, sendo trocado pela substituição em algumas partes do texto, principalmente nas etapas do resumo e na recomendação. Além disso, após as atividades de reflexão sobre o uso e retomada dos nomes próprios dos protagonistas, identifiquei um melhor desenvolvimento e articulação da coesão lexical no início das resenhas reescritas, como nestes exemplos.

O filme começa amostrando <u>Kong</u> acordando depois <u>Kong</u> descobre que tem algo de errado. (Texto 4/AT) 1ª versão

O filme começa amostrando Kong acordando, depois o <u>gorila gigante</u> descobre que tem algo de errado. (Texto 4/AT) versão reescrita
--

Na primeira versão do texto, o aluno repete o nome do protagonista na etapa inicial do resumo, e percebo que, na reescrita, há uma substituição do nome repetido por um substantivo e um adjetivo ao mesmo tempo: “gorila gigante”. Ao realizar tal substituição, identifiquei uma maior progressão textual, uma vez que se deixa claro para o leitor quem é Kong, seu protagonista. Ao evidenciar que Kong é um gorila gigante, o leitor que não conhece o personagem passa a identificá-lo melhor pelas características que lhe são atribuídas na resenha.

Percebi também que houve uma diminuição na repetição de adjetivos na etapa da recomendação, como constatei na reescrita reproduzida a seguir:

Recomendo muito para todos, pois além de ser um <u>bom</u> filme, foi muito <u>bem</u> escrito e <u>boas</u> atuações, e uma <u>linda</u> trilha sonora. (Texto 2/ NY) 1ª versão

Recomendo muito e um filme <u>excelente</u> , <u>espetacular</u> , muito <u>bem</u> escrito <u>boas</u> atuações uma <u>linda</u> história de amor [...] (Texto 2/ NY) versão reescrita
--

Como se pode observar no exemplo, na reescrita a estudante optou por variar mais os adjetivos utilizados inicialmente para caracterizar o filme resenhado. Na primeira versão, predominou o adjetivo “bom”, enquanto, na versão reescrita, identifica-se um número bem mais variado de adjetivos para compor as características do filme: “excelente”, “espetacular”.

Outro uso inadequado da coesão lexical bastante recorrente nas primeiras versões das produções foi o uso de substantivos comuns como “protagonista”, “homem”, “mulher” e “princesa” nos resumos dos textos, antes mesmo de citar quem eram as personagens, o que confundia o leitor e dificultava a reativação de sua memória na contextualização da história narrada. No processo de reescrita, identifiquei um melhor desenvolvimento desse aspecto nos textos, como se observa neste exemplo.

O desenho, Enrolados, fala sobre uma princesa que é sequestrada pela uma mulher mal, é a entençaõ dela foi por causa da flor mágica que deixava ela mais nova quando cantava pra flor. (Texto 5/ ME) **1ª versão**

O filme, Enrolados, fala sobre uma princesa o nome dela é Rapunzel (Mandy Moore), ela foi sequestrada pela, uma mulher mal que se chama Gothel (Donna Murphy) que manteve Rapunzel na torre durante toda sua vida [...] (Texto 5/ ME) **Versão reescrita**

Nessa resenha, percebi que há, na reescrita, a inserção do nome próprio das personagens, além do nome dos atores entre parênteses logo no início do resumo, o que não ocorre na versão inicial do texto. Além disso, na reescrita há uma pequena modificação no resumo do filme, uma vez que a autora amplia mais uma informação sobre as personagens citadas, destacando que a vilã Gothel “manteve Rapunzel na torre durante toda sua vida”.

Ao reescrever seu texto a partir dos comentários orais realizados individualmente por mim , o aluno, além de ativar a memória do leitor usando o nome próprio das personagens, também altera seu texto deixando o enredo mais claro para o leitor, como observamos no exemplo que segue:

A história começa quando a personagem principal sai para tentar salvar uma criança de um monstro. (Texto 6/MY) **1ª versão**

A história começa, quando o personagem principal Saitama tenta salvar uma criança de um monstro. (Texto 6/MY) **Versão reescrita**

Nesse trecho, percebi que o estudante, na versão reescrita, acrescenta o nome do personagem principal, o que não ocorre na primeira versão. Ainda no texto, ao fazer a apreciação crítica, esse mesmo estudante opta pelo recurso da substituição ao referenciar o personagem principal, como destacado em seguida:

E essa obra e incrível! tanto pelos personagens carismaticos e pela historia bem construida que mesmo tendo um protagonista tão forte a historia não fica repetitiva. (Texto 6/MY) **Versão reescrita**

O mesmo recurso é encontrado nestes exemplos:

O anime começa com o protagonista dentro de um barril e ele acorda e encontra um menino chamado Kobby que estava sendo o faz tudo no navio pirata e o protagonista salva ele do inimigo [...] (Texto 1/ HW) **1ª versão**

O anime começa com Luffy dentro de um barril e ele acorda e encontra um menino chamado Kobby que estava sendo o faz tudo de um navio pirata e o protagonista salva ele do inimigo [...] (Texto 1/ HW) **Versão reescrita**

No Texto 1, identificamos que, na reescrita, o estudante, diferentemente da primeira versão de seu texto, cita o nome do personagem principal inicialmente e depois retoma pelo substantivo “protagonista”. Dessa forma, o leitor consegue identificar inicialmente quem é o personagem principal e vai reativando sua memória quando o enunciador o retoma por protagonista, e isso estabelece um elo coesivo no texto, elo que não acontece na versão inicial. Partimos da hipótese de que, por meio das reflexões e atividades de reescrita, o estudante reconsiderou a primeira versão e realizou a coesão lexical adequadamente ao reescrever seu texto. Como consequência, o texto apresenta mais coerência.

Além da reescrita das resenhas iniciais, propus a produção de uma resenha final, a fim de verificar se de fato os estudantes passaram a realizar a coesão lexical mais efetivamente. As produções da resenha final, proposta após as atividades de reescrita e a exibição do filme *Mãos Talentosas*, apresentou, em relação à atividade diagnóstica, menos desvios referentes à coesão lexical. Na maior parte das produções, os estudantes sinalizaram logo inicialmente o protagonista, apresentando seu nome próprio para depois retomá-lo por um substantivo ou pronome, como verificamos nos trechos a seguir:

Esse filme baseado em fatos reais, conta a historia de ben carson que era um menino pobre de Detroit [...] (Texto 1/HW)

No exemplo, verificamos que o estudante apresenta o protagonista pelo seu nome próprio - embora o escreva com iniciais minúsculas - e o retoma pelo par substantivo e adjetivo “menino pobre”, apresentando para o leitor quem era o protagonista, inicialmente um menino, já que o filme começa mostrando a infância do personagem principal, e em seguida acrescenta o adjetivo “*pobre*”, sinalizando para o leitor a condição social do personagem. Verifiquei também um caso de progressão

textual logo no início da resenha, o que pouco aconteceu na atividade diagnóstica, como neste exemplo.

O filme começa mostrando a infância do Ben Carson e seu irmão Curtys junto com sua mãe Sônia Carson. A família era bem humilde e pobre. (Texto 9/MY)

Nesse trecho, o aluno escolhe contextualizar o leitor apresentando os personagens pelos seus nomes e os retomando pelo substantivo “*família*”. Além disso, ele faz questão de identificar os personagens por sua função em relação ao protagonista: “*seu irmão*”, “*sua mãe*”. Nesse sentido, percebi o cuidado dos estudantes de deixar claro quem são os personagens, os nomeando, na etapa do resumo, da contextualização da história.

Além disso, identifiquei que, na produção da resenha final, após as atividades de reescrita, os alunos se sentiram mais confortáveis para apresentar sua opinião sobre a obra assistida, com justificativas, o que pouco ocorreu nas resenhas da atividade diagnóstica. Observemos os exemplos que seguem:

[...] é um filme muito inspirador, emocionante e que mostra como ele batalhou para chegar até lá... Recomendo bastante esse filme, mesmo não fazendo o meu tipo de filme. (Texto 1/HW)

A história é muito emocionante e linda: fala sobre acreditar nos seus sonhos [...] (Texto 6/ME)

A história é incrível e espetacular [...] (Texto 8/JL)

Gostei muito do filme e foi interessante e foi fatos reais e eu recomendo muito [...] (Texto 7/SA)

Como observar-se nesses exemplos, na produção final dos alunos, eles variaram mais os adjetivos utilizados na apreciação e na recomendação. Notei também que os adjetivos escolhidos para caracterizar a obra cinematográfica resenhada apresentam uma carga semântica maior do que aqueles utilizados na atividade diagnóstica - “*bom*”, “*ótimo*” -, uma vez que, ao afirmar que o filme é “*emocionante*” e “*inspirador*”, o redator do texto prepara emocionalmente o leitor para acompanhar a trama.

Na subseção seguinte, estabeleço uma comparação entre a versão inicial e final de uma das produções e analiso os impactos das atividades que orientaram a reescrita no que tange à coesão lexical tiveram na versão final do texto.

5.4 Comparação entre as versões inicial e a produção de uma nova resenha

A seguir, verifica-se a produção da versão inicial de uma resenha:

O filme começa amostrando **Kong** acordando depois **Kong** descobre que tem algo de errado e pegar uma árvore no céu e descobre que está preso depois disso a base que o monarca fez esta pequena pois **Kong** cresceu muito depois eles descobre que existe um lugar onde os Titãs saíram e chamaram de Terra oca eles tentam levar **Kong** para Terra oca mais Godzilla percebe **Kong** e tenta derrota-lo, os dois maiores Titãs luta para ver que é o rei dos monstros.

O **filme** Godzilla vs Kong é um **ótimo filme** pra quem gosta de ver **monstros** lutando além disso tem muitas cenas **ótima** e a trilha sonora é **incrível** pra mim **Godzilla vs Kong** foi o melhor filme de 2021

O **filme** **Godzilla vs Kong** é muito bom eu recomendo a assistir pois a trilha sonora e **incrível** os monstro são muito bonito tem cenas **ótima** e minha nota para esse **filme** é 8,5. Eu recomendo muito você a assistir. (Texto 4 AT)

O autor inicia o texto contextualizando a história e em seguida já sinaliza para o leitor sua apreciação crítica, afirmando que o filme é ótimo e que também tem boas cenas, além de chamar a atenção para a trilha sonora e caracterizá-la de incrível. Percebi que o estudante realizou escolhas lexicais associadas ao universo cinematográfico: filme, cenas, trilha sonora, assistir. Há uma relação com as atividades iniciais de leitura de resenhas e das palavras estudadas na aula em que fizemos uma tempestade de ideias com o léxico associado ao universo cinematográfico.

Ademais, o texto apresenta, além da contextualização da obra, uma pequena apreciação crítica e a recomendação para o leitor assistir ao filme sugerido. Nesse texto, no que tange à coesão lexical, observa-se um grande número de repetições, principalmente na parte inicial do texto, em que o estudante contextualiza a história para o leitor: o nome de um dos protagonistas, Kong, é repetido quatro vezes. Além disso, na apreciação, o autor usa o adjetivo *ótimo* para se referir a *filme* e *cenas*, repetindo no final do texto novamente para caracterizar *cenas*. Ao recomendar o

filme, o autor repete sua apreciação crítica com relação à trilha sonora e às cenas. Percebi pouca argumentação na apreciação crítica, já que o autor do texto não justifica o porquê de o filme e as cenas serem ótimos.

Em menor recorrência, observei apenas uma substituição, no trecho em que o autor faz a apreciação crítica, substituindo o nome dos protagonistas por *monstros*. Observei também que o outro protagonista, Godzilla, é citado apenas uma vez no texto. A seguir, reproduzo uma resenha escrita pelo mesmo autor, após as atividades.

Ben carson foi um menino pobre que tirava más notas na escola. Seu sonho era ser um neurocirurgião, mas se ele quiser ser isso ele vai ter que estudar. Um dia, Sonya Carson, que era a mãe de **Ben Carson**, mandou ele e o Curtys que era seu irmão irem na biblioteca pegar o livro e fazer um resumo e entrega a Sony. Depois disso, Sonya falou pros seu filhos que ia ficar fora por 2 meses e a mãe tinha mandado eles fazer toda tabuada os filhos não tinham gostado disso mas fizeram assim mesmo.

Minha opinião sobre esse **filme** e que a **historia** é incrível e espetacular, pois **Ben Carson** foi o primeiro médico neurocirurgião a conseguir separar dois bebês que estavam presos junto e sobre a história de **Ben**, desde que ele era criança até chegar em neurocirurgião, essa é minha opinião sobre o **filme**.

Eu recomendo sobre esse filme, pois mostra um **menino** que tinha um sonho, que era ser neurocirurgião. E mostra todas as cenas dele pequeno até se torna um neurocirurgião então por causa dessa **historia** espetacular.

Nessa nova produção, percebi que, após correção e algumas observações realizadas oralmente por mim, o estudante desenvolveu mais adequadamente o texto, melhorando a estrutura, incluindo pontuação (quase ausente na primeira versão). Notei também o uso mais apropriado da coesão lexical.

No que se refere à macroestrutura textual, a sequência das ideias presentes aponta para uma estrutura já estudada anteriormente nas resenhas analisadas em sala de aula: primeiramente, contextualiza-se para o leitor o protagonista do texto e um pouco da sua história; num segundo momento, lança-se a apreciação crítica do filme, justificando o motivo de o filme ser espetacular e incrível (argumentação que não ocorre na versão inicial); por último, procede-se à recomendação da obra analisada. Mesmo mantendo a sequência da primeira produção, percebe-se que, nessa última, o desenvolvimento da sequência ocorre mais ordenadamente. É importante notar que as ideias expressas, alimentadas pelas escolhas lexicais, tais como *como incrível e espetacular, cenas dele pequeno, filmes, primeiro médico*

neurocirurgia, além de chamar atenção do leitor para contemplar a obra, servem também como “peças da interação verbal” (Neves, 2020) e corroboram para o leitor reconhecer o tema principal do filme analisado, além de oferecer progressão ao texto, sinalizando informações importantes para convencer o leitor a apreciar a obra resenhada.

As escolhas lexicais realizadas pelo estudante para apreciar a obra constroem sentido, juntamente com unidades gramaticais, como *pois*, que vai introduzir a justificativa ao elogio realizado à película. Ao formar esse elo, as ideias presentes no texto contribuem para a sua coesão e coerência. Segundo Antunes (2012), o sentido global de um texto, do ponto de vista linguístico, é compreensível a partir da convergência entre léxico e gramática. Dessa forma, as unidades lexicais, associadas às gramaticais, ao realizarem a coesão textual e auxiliarem sua coerência, direcionam o leitor para a compreensão da totalidade do texto.

No que tange à coesão lexical, se comparada à primeira resenha, o número de repetições inadequadas cai significativamente. Enquanto, na produção inicial, o nome do protagonista é repetido quatro vezes, no mesmo parágrafo, no início da produção, agora esse evento ocorre apenas duas vezes, e em momentos diferentes do texto: no início e na apreciação crítica. A repetição realizada na versão final não se realiza inadequadamente, visto que a repetição do nome do protagonista no momento da apreciação crítica promove a continuidade do texto e direciona o leitor a manter a memória ativada para o tema do filme, favorecendo, dessa forma, a coesão textual.

Além da repetição, a substituição lexical por sinonímia se fez mais presente na versão final da produção escrita. Enquanto na primeira encontramos apenas uma substituição, na última versão esse fenômeno ocorre três vezes: ao substituir, na apreciação, o nome do protagonista por seu apelido *Ben*; a substituição de *filme* por *história*, na apreciação e na recomendação, e por *menino* no final da resenha. Tais substituições sinonímicas, além de oferecerem a continuidade textual, promovem uma maior progressão, visto que, ao substituir o protagonista por *menino*, é possível reiterar e manter a memória do leitor ativada para mostrar que a história do filme contempla também o momento do protagonista ainda criança.

Ao analisar a primeira produção e a última resenha, percebo que as atividades desenvolvidas para auxiliar à reescrita textual corroboraram para um melhor desenvolvimento do texto final do estudante, tanto no que se refere à

estrutura do gênero textual estudado como também no que concerne ao tema desta pesquisa: aspectos da coesão lexical. É importante atentar no fato de que as escolhas lexicais, as substituições apresentadas nas resenhas, por parte dos colaboradores desta pesquisa, apresentavam a aproximação semântica relacionada ao universo cinematográfico, o que expressa a preocupação do produtor do texto de não fugir ao tema proposto, manter a unidade temática do texto. Mesmo apresentando inicialmente textos mais simples, muito próximos da maneira como falamos, considero que, para estudantes do 8º Ano, a maioria tenha alcançado o objetivo proposto e produzido uma resenha, mesmo carente de argumentação e apreciação crítica mais elaboradas.

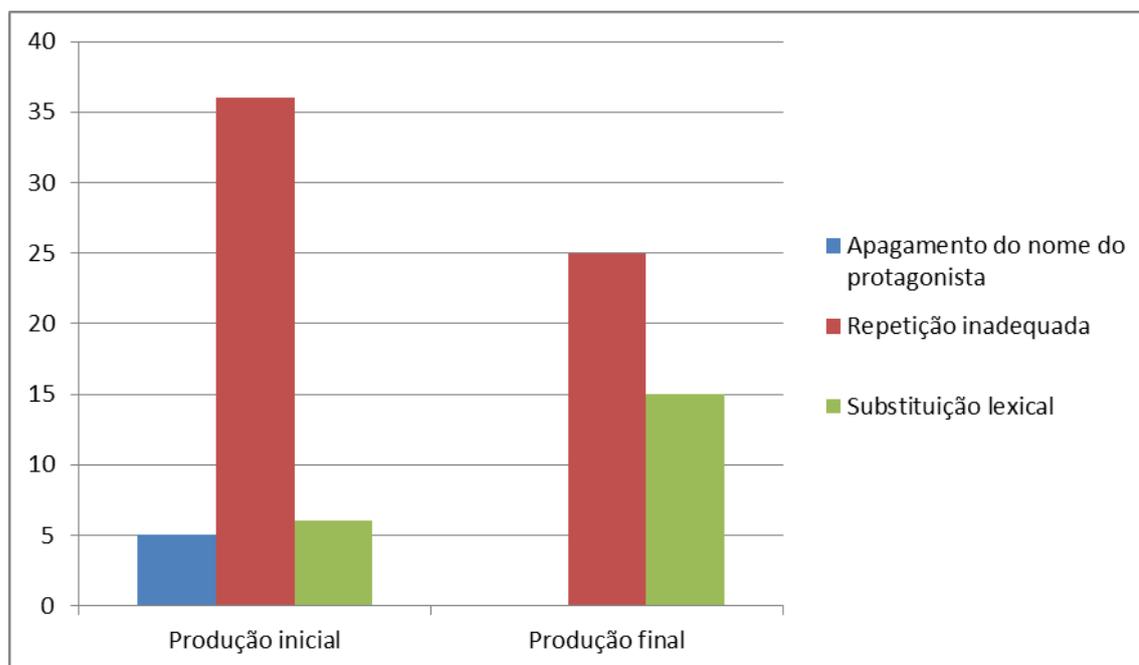
Isso posto, reitero que a produção escrita na escola, juntamente com seus processos de revisão e reescrita, seja desenvolvida com mais frequência, nas aulas de português, e realizadas a partir das dificuldades identificadas pelo professor nessas produções. Além disso, é fundamental a criação de atividades significativas, a fim de minimizar as dificuldades diagnosticadas inicialmente.

Ademais, é importante ressaltar que as produções tanto inicial como final foram realizadas em sala de aula. As escolhas lexicais e a coesão lexical realizadas na última resenha mostram uma preocupação do produtor de chamar a atenção do leitor e se colocar mais explicitamente no texto, ao utilizar expressões como *minha opinião sobre esse filme, recomendo sobre esse filme*. Além disso, busca-se, por meio dos verbos em primeira pessoa do singular, fortalecer o que se enuncia, o testemunho por meio da argumentação de que vale a pena assistir ao filme. Embora não seja uma fala direta para o leitor, tais expressões podem ser consideradas pistas para interação, uma vez que há uma preocupação de convencer o leitor a acompanhar a obra por meio do que está sendo enunciado.

Por fim, é fundamental observar como o desenvolvimento de atividades que orientam a reescrita, quando apresentam questões relevantes, a partir das dificuldades evidenciadas nas produções escritas dos próprios estudantes, podem auxiliar para uma produção escrita na escola mais eficaz. Obviamente, tal prática deve ser realizada ao longo das unidades, pelo menos uma vez em cada bimestre, de maneira sistemática. Atividades para orientar a reescrita e a própria reescrita precisam ser inseridas nas aulas de língua portuguesa, a fim de tornar a produção escrita mais adequada e significativa para os estudantes.

O gráfico 1, a seguir, apresenta os dados referentes a aspectos da coesão lexical encontrados na versão inicial da resenha dos estudantes e na produção de uma nova resenha, após a aplicação das atividades da oficina.

Gráfico 1- Aspectos da coesão lexical nas produções inicial e final



Fonte: A autora (2024).

Ao observar o gráfico, constata-se que, após as atividades realizadas nas oficinas, na produção final os estudantes cometeram menos desvios no que tange a alguns aspectos da coesão lexical. Foram analisados nessa etapa 18 textos: 9 referentes à atividade diagnóstica e 9 que compuseram a nova resenha por eles produzida, ou seja, uma produção final.

Quando se comparam as duas produções, na inicial encontramos cinco ocorrências em que os estudantes deixam de citar o nome do protagonista na parte inicial da produção, referenciando o personagem principal por protagonista sem antes tê-lo citado. Esse desvio não se verifica na produção da nova resenha, já que as atividades propostas nas oficinas convidaram os alunos a refletirem sobre a dificuldade do leitor de compreender um texto em que não se menciona o nome do protagonista, prejudicando a coesão e a coerência daquilo que se pretende enunciar.

Ademais, as repetições inapropriadas e que provocavam a falta de progressão textual foram atenuadas na última produção: enquanto na primeira identificaram-se trinta e seis ocorrências, na última foram vinte e cinco. Embora o

número de repetições inadequadas tenha diminuído, esse fenômeno da coesão lexical continua sendo o mais encontrado nos textos. Possivelmente, tal recorrência se deva ao vocabulário reduzido dos estudantes e também pela preocupação por parte deles de cumprir “logo” a atividade proposta, sem realizar as revisões necessárias.

No que tange à substituição lexical, encontramos uma maior recorrência na produção da nova resenha. Foram identificadas seis ocorrências por sinonímia na produção diagnóstica contra quinze realizadas na última produção. As substituições por sinonímia prevaleceram nas produções. Em uma das produções finais, foi identificada uma substituição por hiperonímia. No texto, o autor substitui *filme* por *obra*.

Reitero que as atividades que orientaram a reescrita, realizadas nas oficinas, e a correção oral por mim realizada permitiram que os estudantes refletissem sobre as inadequações lexicais encontradas em suas produções e, a partir da análise da produção final deles, pode-se confirmar a hipótese levantada nesta pesquisa: atividades para auxiliar na reescrita que contemplem a análise de casos de construção adequada e inadequada da coesão lexical e façam isso a partir de diferentes graus de complexidade promovem um desenvolvimento mais efetivo dessa coesão na produção escrita dos estudantes.

Ademais, como este trabalho adota uma perspectiva interacionista de texto, ficou evidenciado que a correção oral, realizada individualmente, as atividades de reflexão coletiva sobre as próprias produções em sala de aula e as atividades da oficina resultaram em textos mais coesos, com melhor progressão e argumentatividade, já que na última produção os alunos justificaram o motivo de haver ou não gostado do filme exibido, se colocando como autores na apreciação e também na recomendação. Torna-se perceptível o quanto os tópicos analisados na atividade diagnóstica, no que tange à coesão lexical, foram considerados pelos estudantes na produção final. Esse fato evidencia a importância de uma correção interativa e como a oferta de atividades significativas, a partir dos desvios apresentados, contribui para um melhor desenvolvimento, progressão e argumentatividade nas produções escritas desenvolvidas no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aplicar e analisar o desenvolvimento de atividades para auxiliar a reescrita a partir dos usos inadequados da coesão lexical realizada pelos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, pude perceber que atividades significativas, que exijam reflexão, podem causar um estranhamento inicial, mas contribuem para a construção de um texto que apresenta uma coesão mais bem realizada, o que promove uma continuidade, um elo, uma progressão mais significativa do que se enuncia.

Ademais, embora os estudantes apresentem um léxico limitado, levar para sala de aula bons textos que façam parte do seu interesse os auxilia no processo de escrita e na ampliação do léxico, como constatei nas atividades para reescrita, em que os estudantes ampliaram o léxico na variação dos usos de substantivos e adjetivos, e usaram alguns itens lexicais das resenhas lidas em seus textos.

Obviamente, em suas produções, foram encontradas, através do fenômeno da repetição, palavras que são comuns no cotidiano desses enunciadores, e, ao desenvolver o tema proposto, algumas repetições inapropriadas foram identificadas. Respeitando a cultura trazida pelos alunos, uma vez que o léxico também representa a cultura, a vivência e a história desses estudantes, através das atividades para reescrita que desenvolveram estratégias de coesão lexical, usando os próprios textos deles como exemplo, pude identificar, juntamente com eles, como poderíamos reescrever trechos das resenhas empregando a coesão lexical, a fim de promover continuidade temática, progressão textual e a funcionalidade do gênero resenha.

Embora a pesquisa tenha acontecido numa turma muito trabalhosa, consegui bons resultados com aqueles que de fato se envolveram na investigação. Constatei a necessidade de se trabalhar a coesão lexical, juntamente com a gramatical e o desenvolvimento da competência lexical desses alunos, por meio de atividades que levem o professor e o estudante à reflexão. Além das atividades do livro didático, o professor precisa elaborar questões a partir do diagnóstico da sua turma, das necessidades específicas do grupo.

Após a aplicação da resenha final, alguns estudantes perceberam a evolução de suas produções a partir da reescrita com foco na coesão lexical. Quando eles comparavam as versões iniciais com as finais, identificavam um melhor

desenvolvimento de seus textos, e obviamente eu os ajudei a percebê-lo. Alguns ficaram muito orgulhosos do resultado, o que me deixou aliviada, pois aplicar a pesquisa foi um grande desafio.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.L.M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- BASTOS, Lidiane Teixeira. **A conexão e a coesão nominal em cartas pessoais produzidas por alunos de 9º ano**. 2019.134 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras- Profletras. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- BAZARIM, M. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. **Trem de Letras**, v. 7, n. 2, p. 18, 26 dez. 2020.
- BAZARIM, M. **A correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa**. 2023. Tese (doutorado). Recife, 2023.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**:

reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre a condição de produção de textos escolares. *In*: GERALDI, J, W (org.) **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

CANDAU, V. M. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASSIANO, C. H. O. **A coesão lexical em textos de alunos do 9º ano da rede pública de ensino: em busca de uma estratégia metodológica**. 2017. Monografia (licenciatura) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CAVALCANTE, M. C. et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. Vitória: **Revista Contextos Linguísticos**, v.13, n 25, p. 25-39, 2019.

CONCEIÇÃO, R. I. S. **Correção de texto: um desafio para o professor de português**. **Trabalhos em linguística aplicada**, vol 43, jul/dez, 2004. p. 323-344.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Inês (2011). **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical**. Disponível em: <http://dt.dgfdc.min-edu.pt/>. Acesso em: 08 nov. 2012.

DIONISIO, Ângela Paiva (org). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIGUEIREDO, Eunice. **O desenvolvimento da competência lexical**. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no ensino secundário. *In*: DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia (orgs). **Português, língua e ensino**. Porto: U. Porto Editorial, 2011. p. 365-386.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GONÇALVES, C. R.; CARVALHO, M. T. N. de. Prática textual: ensino, produção e revisão. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 235-249, jan./jun. 2010.

GOMES, Luciana M. J. Baptista; BERG, Rosana da Silva. Mestrado Profissional: reflexão e ação na educação básica. **Polyphonia**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 19-28, 2013. Disponível em: www.revistas.ufg.br/sv/article/download/37936/19054/. Acesso: 18 ago 2023.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, A.R; LOUSADA, E; ABREU TARDELLI, L.S. Resenha. São Paulo: Parábola, 2021.

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

MACHADO, Daniela Zimmermann. Referenciação. *In*: Costa, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2022. p.101-123.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. *In*: **Trab. de Ling. Apl.**, Campinas, (30): 39-79, jul/dez. 1997.

MOTTA-ROTH, Desirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 38, p. 29-45, jul./dez. 2001, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639332>. Acesso em 20 nov.2023.

NEVES, Herberth. **Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018**. 2020. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, M. B. F. Pensando a escrita como prática discursiva: implicações para a pesquisa em LA. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v 3, n 1, 117-184, 2003.

SANTOS, Erisvelto Silva. **Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na produção escrita de fanfictions: uma proposta intervencionista de ensino**. Dissertação (Profletras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, p.258. 2020.

SILVA, Ana Virgínia Lima. **A resenha na universidade: ensino e desenvolvimento do aluno como produtor do gênero**. Disponível em: <www.portais.unincor.br/recorte/images/artigos/edicao10/10---_artigo-anavirginia.htm

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Souza, T. C. de, Belizário, V. A., & Ferreira, H. M. (2021). **Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente**. *Devir Educação*, 5(2), 31–48. <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.435>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAHYBA, Fatiha Dechicha. **Como lidar com a (re)escrita na língua estrangeira?** *In: VI Congresso Internacional*, 2009. (Anais). Revista da Abralín. Vol2, 2009.

PASSARELLI, Lílian M. Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RODRIGUES, Erica dos Santos. A escrita como processo. *In: MOTA, Mailce Borges, NAME, Cristina (orgs). Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão- SC: Copiart, 2019. p. 115-138.

TRAVAGLIA, L.C. **Estudo de vocabulário**. São Paulo: Cortez, 2021.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VEREZA, S. C. Contextualizando o léxico como objeto de estudo: considerações sobre sinonímia e referência. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 16, n. 1, 83-98, nov 2018.

APÊNDICE A – ATIVIDADES DE SONDAAGEM

SINTONIA (1ª TEMPORADA)

A série SINTONIA é de um espírito totalmente brasileiro, onde tudo acontece em uma favela de São Paulo. 3 amigos de infância estão vivendo o período de adolescência e experimentando a vida adulta de uma maneira diferente de tudo, onde cada um decide trilhar seu próprio caminho e fazer sua própria vida acontecer, mas sem que percam a conexão um com o outro.

Nando é uma pessoa que quer ganhar espaço dentro da favela envolvendo o mundo do crime, ou seja, ele trabalha em prol de ser respeitado na região de uma maneira que poucas pessoas gostariam de ser conhecidas: Mandante do crime na região. Já o Donni é filho de um homem que é dono de uma mercearia conhecida em toda a favela, onde ao invés de seguir o que seus pais gostariam que ele fosse (trabalhador da mercearia), vai ganhar espaço em outros ares, cujo a vocação se volta toda a ganhar fama e poder no mundo dos MCs, ou seja, através de alguma gravadora de funk. E tem também a Rita, uma garota que trampa fazendo de tudo pra sobreviver mas acaba por conhecer a igreja evangélica visitada por seus pais a um tempo e acaba se voltando a querer fazer as coisas da igreja, e apesar de todas essas coisas divergentes uma das outras, eles sempre estão se ajudando no que podem e como podem.

A série foi produzida pelo Kondzilla, e com isso já está ganhando repercussão positiva em todo o mundo. É uma série que mostra a realidade de muitos brasileiros nas periferias do sudeste do país, vale muito a pena conferir essa produção. Eu particularmente me impressionei com o desenvolvimento da série com sangue totalmente brasileiro.

<https://filmesnseries.wordpress.com/2019/08/13/resenha-critica-sintonia-1a-temporada/>

Questões sobre a resenha

01. No primeiro parágrafo da resenha temos apenas resumo, apenas opinião, ou os dois? Justifique.
02. No texto, como conseguimos identificar os protagonistas? Como o autor da resenha descreve cada personagem?
03. Em que parágrafo encontramos uma maior apreciação crítica da série e uma indicação (mesmo indireta) da obra? Justifique sua resposta com trechos do texto.
04. No último parágrafo do texto, o autor se coloca (me impressionei) e em seguida atribui uma característica fundamental à série “sangue totalmente brasileiro”. Explique essa característica citando passagens do texto.

Vingadores: Ultimato

O filme Vingadores: Ultimato, dirigido por Anthony Russo e Joe Russo, tem uma trama que se passa logo após os acontecimentos vistos em [Vingadores: Guerra Infinita](#), também dirigido pelos irmãos Russo, quando, depois de Thanos (Josh Brolin) conquistar as seis Joias do Infinito, com o seu estalar de dedos, ele restaura o equilíbrio do universo, por meio de uma verdadeira onda de destruição.

Ainda abalados pela perda de companheiros e pela sensação de impotência diante da magnitude do ato cometido por Thanos, os Vingadores remanescentes – o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.), o Capitão América (Chris Evans), o Hulk (Mark Ruffalo), o Thor (Chris Hemsworth), a Viúva Negra (Scarlett Johansson), o Gavião Arqueiro (Jeremy Renner), a Máquina de Combate (Don Cheadle) e o Homem-Formiga (Paul Rudd) – tentam encontrar maneiras para poder reverter o que foi feito.

Assim, boa parte dos 182 minutos de Vingadores: Ultimato se dedica ao planejamento das ações deste grupo, nos cerca dos cinco anos que separam o primeiro do segundo ato. Desta maneira, a única solução encontrada pelo grupo é viajar no tempo, recuperar as Joias do Infinito antes que as mesmas cheguem às mãos de Thanos, e, por meio de um outro estalar de dedos, (re)restaurar o equilíbrio do universo, desfazendo as ações que foram cometidas pelo vilão.

O interessante é que, ao contrário de outras obras cinematográficas que abordam a mesma temática, Vingadores: Ultimato adota uma postura clara sobre a viagem no tempo: na maneira como ela foi estruturada pela mente brilhante de Tony Stark, a volta no tempo não produz efeitos a longo prazo, para o futuro. Ou seja, eles irão modificar o passado, mas o presente está intacto. É uma solução narrativa deveras interessante e que, talvez, não tinha passado nas mentes nem mesmo do mais ardoroso fã da Marvel.

Como filme, Vingadores: Ultimato é um ótimo entretenimento. Em que pese o fato de que a trama do longa fica parada em diversos momentos, a montagem de Jeffrey Ford e Matthew Schmidt traz muita dinâmica à história. O ato final é tudo o que se espera de uma obra como essa: com momentos emocionantes e cenas de ação de tirar o fôlego. Só lamento que personagens como a [Capitã Marvel](#) tenham sido subutilizadas aqui. Mas entendo que a intenção dos diretores era dar ênfase ao primeiro grupo de Vingadores, uma vez que este filme encerra a trajetória deles como líderes deste universo narrativo.

<https://cinefilapornatureza.com.br/>

Questões sobre a resenha

01. Você já assistiu ao filme Vingadores: Ultimato?

02. Nos dois primeiros parágrafos do texto, predomina a contextualização da história (resumo) ou a análise crítica pela autora?

03. A partir de que parágrafo a autora da resenha apresenta a apreciação crítica do filme, ou seja, a partir de que momento ela começa a dar sua opinião? Justifique com trechos do texto.

04. No texto, o substantivo filme é substituído por outras palavras de sentido equivalente. Que palavras são essas e que efeito de sentido provoca na resenha?

O ANIME NARUTO

O anime conta a história de Naruto Uzumaki, uma criança órfã que nasceu com um monstro selado em seu corpo por seu pai antes dele morrer. Esse monstro, a raposa de nove caldas, havia atacado a vila de Konoha anos atrás, e devido a isso, os moradores o repudiavam. Aí você pensa que ele entraria em profunda tristeza? Que nada! Naruto era a criança mais arteira da vila, não deixando ninguém em paz com suas travessuras. O primeiro episódio do anime mostra exatamente isso. É muito hilário.

Apesar da sua petulância, Naruto tem um grande sonho: Ser o Hokage da vila, a maior autoridade de um país, e ser reconhecido e respeitado por todos. A partir daí a história se desenvolve. O anime acompanha o crescimento de Naruto e seus amigos no mundo ninja. Com uma trilha sonora maravilhosa, histórias de superação e muito humor, o anime se tornou um fenômeno no mundo inteiro.

Muitos episódios tocam as pessoas que o assistem, com muitas mensagens positivas e até emocionantes. É difícil falar que não houve alguns momentos que um suor masculino escorresse pelos olhos (para não falar lágrimas, muitas lágrimas). É um mundo com uma diversidade absurda de detalhes. Extremamente cativante o anime, principalmente na fase Shippuden, onde Naruto está mais velho e os desafios são maiores ainda. Realmente uma obra prima.

Com todo anime longo, tem episódios que são puro migué, só para estender ou fazer aquele suspense, estilo Dragon Ball Z. Como todos os capítulos estão na internet, esse problema é facilmente resolvido. É impossível assistir e não torcer para que Naruto realize seu maior sonho que é se tornar Hokage da vila da folha.

Com o fim do anime, os fãs já se sentiram órfãs de Naruto, mas quem disse que vai acabar assim?! Como será a vida de Uzumaki após seu sonho realizado? Boruto, uma continuação direta do anime, mas sem o mesmo título. A história de Boruto irá narrar a trajetória do filho de Naruto, que dá nome ao anime, e do pai no mundo ninja.

O que mais deixa fascinado em Naruto são as histórias de superação dos personagens, como o próprio Uzumaki, Rock Lee, Kakashi, Obito, Gaara, Itachi, entre outros. Muitos carregaram uma dor e sofrimento por muito tempo em suas vidas e depois com muito esforço e dedicação conseguiram superá-las. E o sentimento que existe entre Iruka Sensei e Naruto é muito comovente, pois os

dois partilham da mesma infância difícil, ambos perderam seus pais quando crianças. Naruto nutriu um amor imenso por seu professor, que sempre acreditou no seu potencial e no seu coração. Coisa linda.

<https://resenhafina.wordpress.com/>

Questões sobre a resenha

01. No primeiro parágrafo, além resumir a história do protagonista, o autor da resenha fala suas características emocionais e comportamentais. Elabore um comentário sobre essas características apresentando passagens do texto.
02. Ainda no primeiro parágrafo, o autor fala diretamente com o leitor da resenha. Que efeito de sentido esse recurso provoca em quem está lendo o texto?
03. Que palavras do universo cinematográfico encontramos nessa resenha?
04. Que argumentos o autor usa para justificar sua fascinação pela série?

Sempre ao seu lado

Acredito que todo mundo que vai ao cinema deve ter ouvido a frase "o cachorro morre no final", quando alguém queria fazer uma gracinha sobre o filme [Marley e Eu](#). Bom, sem querer fazer piada, mas pensando em preparar o espírito de quem está escolhendo o que assistir já adianto que Sempre ao seu Lado (Hachiko - A Dog's Story, 2009) também vai te fazer chorar. Muito! E não é porque o cachorro morre no final. É bem antes que as primeiras lágrimas vão começar a sorratamente se alojar nos cantos dos olhos, para depois correr em cascata. Mas o filme também vai te fazer sorrir e refletir sobre o nosso dia-a-dia e as relações que realmente interessam.

O longa é uma adaptação de uma história real, que aconteceu no Japão no início do século. Hachiko é o nome de um cachorro da raça akita que ficou famoso em todo o país depois que apareceu em reportagens de jornais que contavam sua história de lealdade ao seu dono, um professor da Universidade de Tóquio. Todos os dias Hachiko acompanhava seu amigo até a estação de trem e estava lá quando ele voltava para casa.

<https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/critica-sempre-ao-seu-lado>

Questões sobre a resenha

01. No início da resenha, o autor cita outro filme do gênero. Que efeito de sentido esse recurso provoca no leitor?
02. No 2º parágrafo da resenha, que palavra substitui filme? Essa substituição traz alguma informação nova?
03. O autor do texto substitui o “dono do cachorro” por uma característica do personagem “um professor da Universidade de Tóquio”. Essa substituição acrescenta alguma informação importante ao filme?
04. No fechamento da resenha, o dono do cachorro é substituído por outro substantivo, identifique-o e diga se essa substituição acrescenta informação importante ao texto.

APÊNDICE B – OFICINAS APLICADAS

(material que será editado para elaboração do caderno complementar)

OFICINA 1- Aprofundando as semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais *Sinopse* e *Resenha*

OBJETIVOS: Reconhecer e identificar as características e os propósitos comunicativos destes gêneros.

PROCEDIMENTOS:

1. **Leitura e análise de sinopse, resenha sobre filmes, séries ou animes.**
2. **Análise das características que diferenciam cada gênero.**
3. **Análise das semelhanças entre os gêneros analisados.**
4. **Registro no quadro pelo professor e no caderno pelos estudantes das características e propósitos dos gêneros textuais analisados.**

MATERIAIS UTILIZADOS: Sinopse e resenha impressa

TEXTO 1- Sinopse

No fabuloso live-action da boneca mais famosa do mundo, acompanhamos o dia a dia em Barbieland - o mundo mágico das Barbies, onde todas as versões da boneca vivem em completa harmonia e suas únicas preocupações são encontrar as melhores roupas para passear com as amigas e curtir intermináveis festas. Porém, uma das bonecas (interpretada por Margot Robbie) começa a perceber que talvez sua vida não seja tão perfeita assim, questionando-se sobre o sentido de sua existência e alarmando suas companheiras. Logo, sua vida no mundo cor-de-rosa começa a mudar e, eventualmente, ela sai de Barbieland. Forçada a viver no mundo real, Barbie precisa lutar com as dificuldades de não ser mais apenas uma boneca - pelo menos ela está acompanhada de seu fiel e amado Ken (Ryan Gosling), que parece cada vez mais fascinado pela vida no novo mundo. Enquanto isso, Barbie tem dificuldades para se ajustar, e precisa enfrentar vários momentos nada coloridos até descobrir que a verdadeira beleza está no interior de cada um.

Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-173087/>

Texto 2 - Resenha

Que tal uma resenha sobre o novo filme da Barbie (sem spoilers)

A opinião é de Naiana Ribeiro, Jornalista e colaboradora do Alô Alô Bahia, editora e colunista no Portal iG.

Falar sobre a boneca mais famosa do mundo é mexer com muitas emoções, nem sempre tão positivas, de gerações de mulheres. Afinal, apesar de ser uma inspiração para muitas, a Barbie contribuiu significativamente para o padrão de beleza inalcançável que existe hoje em dia. A boneca é um dos maiores símbolos dessa obsessão com a beleza feminina irreal que a mídia e a própria sociedade reforçam e reproduzem diariamente.

O filme “Barbie”, um dos mais aguardados do ano, chega aos cinemas de todo o Brasil a partir desta quinta-feira (20) e subverte ao trazer diversas críticas sociais, referências pop e sacadas inteligentes. Com direção assinada por Greta Gerwig (“Lady Bird”) e protagonistas como Margot Robbie, Ryan Gosling e América Ferreira, o longa-metragem entra de cabeça no mundo cor-de-rosa e vai muito além do aspecto plástico da boneca.

Ao longo de 1 hora e 54 minutos, a obra não tem medo de tirar sarro do universo da Barbie e sua empresa-mãe, a Mattel. A própria personagem de Margot Robbie, mulher branca, alta e magra que representa a “Barbie esteriotipada” – o padrão materializado – problematiza o padrão de beleza e o comportamento da mulher “perfeita”, imagem que a empresa vendeu durante anos.

As piadas com temas como feminismo, patriarcado e depressão mostram que o filme definitivamente é para um público-alvo diferente daquele que ainda brinca com bonecas. O filme mescla o lar da Barbie — a “Barbielândia” — e o mundo real, complexo e distante do confortável “faz de conta” e segue fazendo uma espécie de sátira agridoce, que ora critica e faz o público rir dos absurdos da sociedade moderna, ora faz refletir sobre vários dos problemas reais que as mulheres enfrentam.

Além das diversas críticas sociais, os cenários e figurinos das Barbies e dos Kens são fantásticos. Toda a composição de cores, os acessórios e os mínimos detalhes da boneca estão nas telonas, tornando o filme uma experiência ainda mais rica e nostálgica. Outra escolha certa de Greta Gerwig é a narração, que faz parte da história tanto quanto os personagens. Superou – e muito – as expectativas.

Fonte: <https://www.catuacontece.com.br/que-tal-uma-resenha-sobre-o-novo-filme-da-barbie-sem-spoilers/>

Questões referentes à leitura dos textos

01. Em qual dos textos existe o predomínio do resumo da história?
02. Qual dos textos, além do resumo existe a apreciação crítica do expectador do filme? Comprove a apreciação crítica com um trecho do texto.

03. No texto 2, a opinião da autora sobre o filme é positiva ou negativa? Comprove com trechos da resenha.

04. Levante hipótese: após a leitura dos dois textos, qual deles você acredita que convenceria o leitor a ir ao cinema assistir ao filme? Justifique sua resposta.

OFICINA 2 Aprofundando as características e finalidades do gênero RESENHA.

OBJETIVOS: Reconhecer as características e aprofundar as finalidades do gênero RESENHA.

PROCEDIMENTOS:

1. Leitura e análise de resenha de filmes.
2. Análise da estrutura da resenha: apreciação, descrição, interpretação e recomendação.
3. Identificação de como o autor do texto é marcado, como se posiciona em relação ao filme.
4. Levantamento de hipóteses com os alunos acerca das finalidades dos gêneros resenha: expor, anunciar, informar, narrar, criticar, analisar, resumir.

MATERIAIS: Resenha impressa. A mesma resenha estudada na Oficina 1.

Questões debatidas com os estudantes sobre a resenha ”*Que tal uma resenha sobre o novo filme da Barbie (sem spoilers)*”

01. Em que parte da resenha você acredita que a autora se coloca expondo sua opinião inicial sobre o filme?
02. Como a autora descreve a personagem principal da obra na sua resenha?
03. Em qual parágrafo você considera que a autora “convida”, mesmo que indiretamente, o leitor a assistir ao filme? Justifique com um trecho da resenha.
04. A autora cita, no decorrer de sua resenha, temas dos quais o filme trata e que possa interessar ao leitor, o convidando a assisti-lo. Cite alguns desses temas.
05. A partir das questões acima, levante hipótese: quais são as principais finalidades de uma resenha?

OFICINA 3 Identificando a coesão lexical presente no gênero *resenha* e *sinopse*.

OBJETIVOS: Reconhecer a coesão lexical nas partes da resenha e sinopse. Observar como os fenômenos da repetição e da substituição ocorrem na resenha e na sinopse. Levantar hipóteses sobre as seguintes questões: Qual efeito que a repetição de determinado item lexical provoca no texto? A substituição lexical de uma palavra insere nova informação ao texto? O uso deste sinônimo provoca que efeito de sentido? Os autores da resenha e da sinopse contextualizam o leitor inicialmente usando o nome próprio das personagens ou o fazem através de um substantivo comum? Refletir sobre a importância de na apresentação da personagem, usar o nome próprio para contextualizar inicialmente o leitor.

PROCEDIMENTOS:

1. Leitura de sinopse e resenha;
2. Observação com os estudantes das repetições ou retomadas lexicais presentes nos textos.
3. Identificação, em cada etapa, da coesão lexical presente na resenha. Em qual etapa há mais repetição? Substituição?

MATERIAIS: Sinopses e resenha impressas

Sinopse do filme “Como eu era antes de você”

Em *Como Eu Era Antes de Você*, o rico e bem sucedido Will (Sam Claflin) leva uma vida repleta de conquistas, viagens e esportes radicais até ser atingido por uma moto. O acidente o torna tetraplégico, obrigando-o a permanecer em uma cadeira de rodas. A situação o torna depressivo e extremamente cínico, para a preocupação de seus pais (Janet McTeer e Charles Dance). É neste contexto que Louisa Clark (Emilia Clarke) é contratada para cuidar de Will. De origem modesta, com dificuldades financeiras e sem grandes aspirações na vida, ela faz o possível para melhorar o estado de espírito de Will e, aos poucos, acaba se envolvendo com ele.

<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-230327/>

01. Na sinopse do filme *Como eu era antes de você*, o nome do protagonista é citado no início ou no final do texto?
02. O personagem principal, quando citado pela primeira vez, é identificada por qual palavra?
03. Em qual momento do resumo o nome do protagonista é repetido? No início ou no final do texto? Você acredita que esta repetição ajuda a ativar a memória do leitor? Justifique.
04. Levante a seguinte hipótese: ao resumir um filme, qual a importância que a presença dos nomes dos personagens provoca no leitor?
05. Na penúltima linha da sinopse, o nome do protagonista “Will” poderia ser substituído por outra(s) palavra(s) sem alterar o sentido original do texto. Aponte sugestões.

Sinopse do filme “Enrolados”

Flynn Ryder (Zachary Levi/Luciano Huck) é o bandido mais procurado e sedutor do reino. Um dia, em plena fuga, ele se esconde em uma torre. Lá conhece Rapunzel (Mandy Moore), uma jovem prestes a completar 18 anos que tem um enorme cabelo dourado, de 21 metros de comprimento. Rapunzel deseja deixar seu confinamento na torre para ver as luzes que sempre surgem no dia de seu aniversário. Para tanto, faz um acordo com Flynn. Ele a ajuda a fugir e ela lhe devolve a valiosa tiara que tinha roubado. Só que a mãe Gothel (Donna Murphy), que manteve Rapunzel na torre durante toda a sua vida, não quer que ela deixe o local de jeito nenhum.

<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135523/#:~:text=Sinopse,de%2021%20metros%20de%20comprimento.>

01. Na sinopse do filme *Enrolados*, a primeira vez que a protagonista aparece no texto,

identificamos seu nome próprio ou outro substantivo a identifica?

02. Qual a palavra que retoma o nome da protagonista no texto?

03. Você pensa que o substantivo que substitui o nome da protagonista acrescenta elemento, característica nova ao conteúdo do texto? Por quê?

04. O nome da protagonista se repete em todas as etapas da sinopse. Levante hipótese: você acredita que esta repetição prejudica o entendimento do texto, ou ajuda o leitor a entender a sequência da história? Justifique sua resposta.

Resenha sobre o filme Extraordinário

Por Michele Lima

Dizer que Extraordinário é extraordinário não seria exagero de minha parte, é um filme atual, pertinente e com uma incrível lição de vida.

Auggie (Jacob Tremblay) é um garotinho que nasceu com um problema, passou por 27 cirurgias e infelizmente tem o rosto deformado. Passou a vida toda sendo ensinado pela mãe, mas ela agora acha que está na hora do filho ir para escola. O pai, acha que é melhor não, mas Nate (Owen Wilson) é o tipo do marido que apoia a esposa em todas as decisões, um homem sem dúvida fantástico e que nos tira boas risadas ao longo do filme, mesmo porque Extraordinário é assim, é lindo e também divertido.

Não é fácil para o protagonista enfrentar a escola, mas antes das aulas sua mãe o leva para uma visita ao diretor que pede para alguns alunos mostrarem o colégio para Auggie. Assim, conhecemos Charlotte (Elle McKinnon), uma garotinha simpática que adora falar de seus sucessos como atriz, o carismático Jack Will (Noah Jupe) e o insuportável Julian (Bryce Gheisar) que ao longo da história vai fazendo a vida do protagonista um inferno escolar. O garoto tenta inclusive atrapalhar a amizade de Jack e Auggie, uma vez que Jack percebe logo que o novo aluno é um garoto incrível, engraçado e um excelente amigo. A amizade dos dois é com certeza o ponto forte da trama.

Assim como livro, o filme mostra o ponto de vista de diversos personagens, como a irmã de Auggie, Via (Izabela Vidovic), a sua melhor amiga Miranda (Danielle Rose Russell) e até mesmo a perspectiva da história por Jack e dessa forma, vamos conhecendo melhor os personagens. O roteiro foi bem ágil neste aspecto e vai construindo muito bem a narrativa sem cansar o espectador. Via é uma garota super compreensiva, mas que se sente bastante negligenciada pelos pais, afinal, tudo gira em torno de Auggie. E para piorar a situação, sua amizade com Miranda está bastante estremeçada.

O longa emociona em vários momentos, muitas cenas tristes que possuem uma leveza incrível que não deixa a história piegas, o que me agrada bastante. Auggie sofre em ser solitário, mas a sua imaginação o ajuda, como a aparição de Chewbacca no meio da escola, faz com que mesmo as cenas mais tristes fiquem de alguma forma divertidas. Sua natureza alegre e simpática torna o personagem extremamente carismático, e fica difícil não ir às lágrimas com tudo que ele passa. E destaque também para Jack Will que embora tenha cometido seus erros é um garoto de personalidade.

Julia Roberts interpreta uma incrível mãe que tenta fazer de tudo pelo seu filho, ao mesmo tempo que tenta não ser negligente com a filha, é uma mãe durona e simpática. E Olsen realmente se encontrou em papéis que dosam muito bem a comédia com o drama. Claro que o grande destaque mesmo é para o elenco infantil que dá um show de interpretação, principalmente Jacob Tremblay, que já havia se destacado no filme O quarto de Jack.

Enfim, Extraordinário não é um filme que força o drama, que força as emoções, é uma história bonita, real e de superação, não só de Auggie, mas de todos os personagens de alguma forma. Como não existe um grande clímax na história, o longa parece apenas

mostrar um trecho da vida do protagonista, sem grandes exageros.

Extraordinário é bonito, sensível e importante para os dias atuais.

Questões sobre a resenha

01. A autora da resenha apresenta inicialmente o protagonista pelo nome dele ou por outra palavra?
02. A resenha começa com resumo apenas ou já se percebe uma apreciação crítica. Justifique com partes do texto.
03. No 3º parágrafo, por qual palavra o personagem é retomado?
04. No desenvolvimento da resenha, existem algumas substituições de palavras. Observe o 5º parágrafo e identifique por qual palavra o substantivo “filme” é substituído?
05. Quais são os adjetivos que a autora escolhe para caracterizar o filme? Eles se repetem ou ela os diversifica?
06. Levante hipótese: o uso de diferentes adjetivos para caracterizar uma obra cinematográfica auxilia o leitor a compreender melhor o contexto da obra? Justifique sua resposta.

OFICINA 4 – Atividades de reescrita a partir das reflexões realizadas sobre o uso da coesão lexical nas resenhas e sinopses de filmes. Reescrita de resenha.

OBJETIVOS: Reescrever partes das resenhas produzidas pelos estudantes a partir das reflexões realizadas em sala de aula sobre os usos inadequados da coesão lexical. Reescrever as resenhas fazendo as alterações necessárias.

PROCEDIMENTOS:

1. Foram apresentados aos alunos, no quadro, trechos de usos inadequados da coesão lexical (repetição recorrente, uso de substantivos para sinalizar as personagens sem antes apresentá-las com seus nomes próprios), para que eles refletissem e juntamente com o professor realizassem os ajustes necessários.
2. Trechos da resenha bem construídos à luz da coesão lexical foram apresentados no quadro para que os estudantes percebessem como o uso eficaz de tal coesão proporciona uma maior progressão textual.
3. Fotocópias com trechos das resenhas produzidas por eles foram entregues para que tentassem fazer as alterações necessárias. Para tanto, os nomes das personagens das obras resenhadas foram disponibilizados, uma vez que não se revelou os autores das resenhas para preservar a imagem dos estudantes.
4. Os estudantes foram convidados a reescrever suas resenhas para melhorá-las a partir das reflexões e atividades de reescrita realizadas em sala de aula.

MATERIAIS: Quadro, piloto. Fotocópias com trechos de resenha para serem reescritos.

TRECHOS PARA REESCRITA

01. Observe as palavras destacadas nos inícios das resenhas e faça as alterações necessárias a partir do que foi estudado em sala de aula

“O anime começa com o **protagonista** dentro de um barril e ele acorda e encontra um menino chamado Kobby.” (*One Piece*)

“O filme é um romance de uma **mulher** e de um **homem**. Ele sofreu um acidente e ficou sem os movimentos das pernas.... (*Como eu era antes de você*)

02. No trecho abaixo, o que você mudaria? Reescreva o trecho da resenha abaixo fazendo as alterações que julgar necessárias. Atenção para o fato de que este trecho inicia a resenha.

“Death Note se trata de uma historia de um estudante colegial ele pensava muito em fazer justiça, pois no país dele havia muito conflito da facção e havia uma facção no seu bairro”.

03. Sobre os adjetivos utilizados para caracterizar a obra, reflita e reescreva fazendo ajustes para tornar os trechos mais significativos.

“Essa série é **boa** recomendo e podem assistir adultos e até criança”

“Esse filme é muito **bom** porque ele é livre para toda a família”

“Naruto é um anime **bom** por conta das aventuras e a determinação do protagonista”.

04. Reescreva sua resenha, a partir das reflexões sobre os usos inadequados e adequados da coesão lexical e das atividades realizadas em sala de aula. Atente para as características do gênero textual resenha.

OFICINA 5 - Assistindo ao filme “Mãos Talentosas”

OBJETIVOS: Assistir ao filme “Mãos talentosas” e identificar a história, mensagem, as personagens e os ensinamentos presentes nesta obra cinematográfica.

PROCEDIMENTOS:

1. Houve uma breve conversa com os estudantes sobre o filme sugerido por alguns colegas e aprovado pela professora para exibição em sala de aula.
2. Preparou-se o data show e o notebook e o pen drive com o filme já baixado por um dos estudantes (a escola não disponibilizava de internet).
3. Exibiu-se o filme em duas aulas geminadas.

MATERIAIS: Data show, notebook, pen drive.

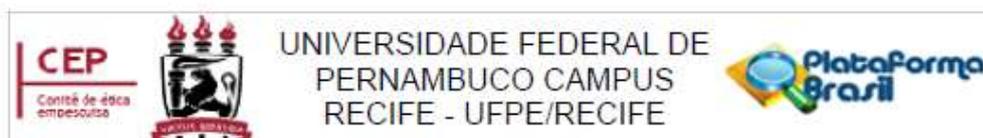
OFICINA 6 - Produzindo resenha a partir do filme “Mãos Talentosas”

OBJETIVOS: Produzir uma resenha sobre o filme “Mãos talentosas” a partir das características do gênero e das discussões e atividades sobre a coesão lexical realizadas anteriormente.

PROCEDIMENTOS: Foi entregue aos estudantes uma folha de redação para que compusessem a resenha a partir do filme exibido em sala de aula.

MATERIAIS: Folha de redação impressa.

ANEXO A – MATERIAIS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ASPECTOS DA COESÃO LEXICAL EM RESENHAS DE ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: propostas de atividades de reescrita

Pesquisador: ANA PAULA SOUZA BEZERRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69415023.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.164.900

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado da candidata Ana Paula Souza Bezerra, orientada pelo Prof Dr José Herbertt Neves Florêncio, no Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação desenvolvida numa escola pública municipal com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

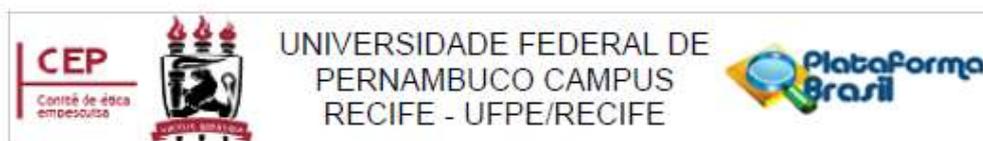
Geral: Analisar o desenvolvimento de atividades de reescrita de resenha que deem foco às estratégias de coesão lexical empregadas por estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Específicos: a) identificar casos de coesão lexical na produção de resenhas por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental; b) relacionar casos de má construção da coesão lexical referencial e predicativa ao processo de produção e reescrita de resenhas; c) investigar como casos de construção eficiente da coesão lexical colaboram para a construção de sentidos e da funcionalidade do gênero textual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão corretamente postos e avaliados.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.164.900

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa mostra-se pertinente ao ensino da língua portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão corretamente postos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências, por isso está aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO, com autorização para iniciar a coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

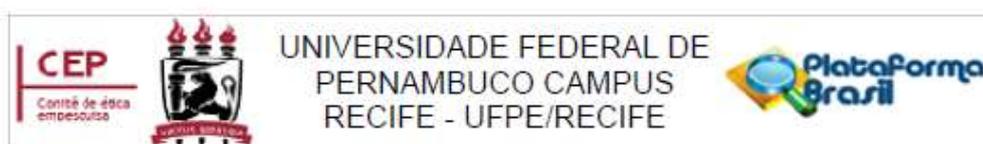
Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada com a devida justificativa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2078751.pdf	05/05/2023 14:04:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Ana_CEP_modificado.pdf	05/05/2023 14:02:25	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Outros	lattes_Herbertt.pdf	04/05/2023 18:09:17	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Outros	lattes_Ana.pdf	04/05/2023 18:08:21	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.164.900

Outros	declaracao_uso_dados.pdf	04/05/2023 18:06:49	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Outros	declaracao_vinculo.pdf	04/05/2023 18:05:07	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	04/05/2023 18:03:03	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Outros	anuencia_carta.pdf	04/05/2023 18:00:30	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Outros	TALE_ANA.pdf	04/05/2023 17:55:04	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_Ana.pdf	04/05/2023 17:54:37	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	04/05/2023 17:52:44	ANA PAULA SOUZA BEZERRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Julho de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br