

PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA

WRITING PRACTICES IN SCHOOL AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL AWARENESS WITH THE PRODUCTION OF THE GENRE REVIEW

Rosivaldo Gomes  0000-0001-8770-6177
Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Amapá
rosivaldounifap12@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2240>

Recebido em 13 de agosto de 2021

Aceito em 25 de novembro de 2021

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa com a produção do gênero textual resenha nas práticas do letramento escolar e discute as contribuições da proposta metodológica de consciência crítica de gênero desenvolvida por Devitt (2009) para o trabalho com a produção textual. O estudo configura-se como qualitativo-interpretativista no formato de uma pesquisa-ação que contou com a utilização de um Modelo de Consciência Crítica de Gênero elaborado com base no método desenvolvido por Devitt (2004; 2009). Os resultados gerados a partir da análise quantitativa e qualitativa das resenhas produzidas pelos participantes da pesquisa mostram que o ensino de gêneros, mediado pelo modelo de consciência crítica e embasado na abordagem sociorretórica de gêneros, se apresenta como uma metodologia produtiva e que pode contribuir para os processos tanto de leitura quanto de produção textual no contexto das práticas do letramento escolar.

Palavras-chave: Produção textual. Modelo de consciência crítica. Resenha.

Abstract: This article presents the results of research with the production of the textual genre review in school literacy practices and discusses the contributions of the methodological proposal of critical awareness of genre developed by Devitt (2009) to work with textual production. The study is characterized as qualitative-interpretativist in the format of an action research that relied on the use of a Model of Critical Gender Awareness based on the method developed by Devitt (2004; 2009). The results generated from the quantitative and qualitative analysis of the reviews produced by the research participants show that the teaching of genres, mediated by the critical consciousness model and based on the sociorhetorical approach of genres, presents itself as a productive methodology and can contribute to the processes of both reading and text production in the context of school literacy practices.

Keywords: Textual production. Critical consciousness model. Review.

1 Considerações iniciais

A produção textual e as formas de se trabalhar esse eixo de ensino nas práticas do letramento escolar figuram como temas em inúmeras pesquisas da área da Linguística Aplicada (LA) e em documentos oficiais que prescrevem o ensino de Língua Portuguesa, como, por exemplo, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular.

Em sentido mais restrito muitos estudos que tomam por base abordagens diversas de gêneros ou para o trabalho com o ensino de línguas (ROJO; BARBOSA, 2015; SIGNORINI, 2006; NASCIMENTO; ROJO, 2014; MARCUSCHI, 2008) ou para a análise de exemplares de textos de gêneros diversos (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005; BEZERRA, 2017; BAWARSHI; REIFF, 2013), consideram fundamental se pensar o ensino de escrita a partir de práticas e atividades sociais (de letramento) de usos reais da língua(em).

É fundamentado nessa perspectiva que considera leitura e escrita como práticas socioculturais de letramentos e marcadas por relações de poder e ideologias que o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Amapá (NEPLA/UNIFAP) desde 2013, a partir de um projeto de pesquisa, tem realizado ações de pesquisas e atividades de extensão. O foco dessas ações centra-se em proporcionar às alunas e alunos da educação básica atividades formativas de práticas de produção textual a partir de uma proposta sociointeracionista de língua(gem) e de uma perspectiva crítica de gêneros que pode ajudá-los a compreenderem o funcionamento dos usos sociais da escrita e também a realizarem produções textuais que lhes permitam experimentar formas de participação em práticas sociais letradas tanto dentro quanto fora da escola.

Dessa maneira, a partir de nossas experiências de pesquisa com o ensino de escrita no contexto escolar neste artigo apresentamos alguns resultados de ações didáticas desenvolvidas a partir do referido projeto de pesquisa, especialmente com o trabalho com práticas de produção do gênero resenha com alunos/as de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Macapá, no ano de 2016/2017¹.

De maneira mais específica são discutidas as contribuições da proposta metodológica de consciência crítica de gênero desenvolvida por Devitt (2009, 2004) que foi adotada durante a realização do projeto com a produção textual do gênero resenha com os alunos participantes de pesquisa-ação que faz parte do projeto supracitado.

O estudo ampara-se teoricamente na abordagem de gêneros textuais de vertente sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005, 2006, 2007; MILLER, 1984; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) e configura-se como qualitativo-interpretativista, seguindo os princípios da pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995), tendo sido utilizado como recurso metodológico para geração dos dados um Modelo de Consciência Crítica de Gêneros, o qual foi elaborado a partir da proposta desenvolvida por Devitt (2004, 2009) para o estudo de gêneros textuais.

¹ O Projeto “Produção textual de gêneros discursivos no Ensino Fundamental por meio de Modelos Didáticos de Consciência Crítica de Gêneros” (2013-2017) contribui com as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPq). O referido projeto foi financiado com recursos de bolsa de iniciação científica e pelo EDITAL N° 14/2017 - PROPESPG/UNIFAP pelo Programa de Auxílio ao Pesquisador – PAPESQ/UNIFAP. Agradeço à bolsista de iniciação científica Letícia Picanço que realizou parte da geração de dados da pesquisa no período de 2016/2017, no âmbito do referido projeto de pesquisa. A pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa/CEP-UNIFAP sob o n.º de Parecer 4.061.659.

O texto encontra-se organizado em cinco momentos, além da introdução e das considerações finais. Assim, inicialmente apresentamos a concepção de gêneros de John M. Swales e o Modelo *Cars*; em seguida tratamos a respeito da proposta para o ensino de consciência crítica de gênero e o ciclo de atividades proposto por Amy Devitt; posteriormente trazemos os aspectos metodológicos da pesquisa e, por fim, apresentamos a análise e discussão dos dados referentes à produção textual do gênero resenha, elaborada pelos participantes da pesquisa.

2. A concepção de gênero em John M. Swales e o Modelo *Cars*

Diante da ampla contextualização histórica e teórica sobre o panorama dos estudos retóricos e sociorretóricos de gêneros, tomamos por base, neste artigo, as discussões de John M. Swales (1990) que propõe uma metodologia de análise de gêneros para fins aplicados ao ensino de inglês, mas que, no contexto brasileiro, tem inspirado muitas pesquisas no campo da LA com a análise e o ensino de gêneros em língua materna (Português).

Swales (1990), a partir de seu interesse na análise textual e discursiva de gêneros, defende que o gênero deve ser visto em seu contexto de produção e não pode ser entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de seus elementos linguístico-gramaticais. Assim, para Swales (1990, p. 58)

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), baseadas na proposta de Swales, discutem que ao compreender os gêneros como uma classe de eventos comunicativos o autor reconhece a característica indissociável deles no que diz respeito às situações reais em que se inserem, ou seja, em eventos e práticas sociodiscursivas/culturais (letramentos) de uso da língua(gem) em que os gêneros são produzidos para atenderem a certas necessidades e propósitos comunicativos específicos.

Nesse sentido, para Swales uma característica indispensável na construção da definição de gêneros é que configurados como classes de eventos comunicativos eles compartilham de um propósito comunicativo, isto é, possuem a função de realizar um ou mais objetivos. Assim, para o autor os gêneros podem ser entendidos como eventos comunicativos que se moldam a partir do propósito comunicativo dos sujeitos e dos contextos sociais.

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), os estudos de Swales têm como finalidade identificar e descrever a frequência de ocorrência de certos traços linguístico-textuais em função dos propósitos e efeitos comunicativos de variedades da língua nos textos. Todavia, tais traços não estão desarticulados, como já dito, das funções sociais que os gêneros desempenham em certas situações de interação comunicativa. Bawarshi e Reiff (2013) salientam ainda que Swales clarifica a ideia de que os traços linguísticos estão intimamente ligados ao contexto e à função social.

Em sua obra seminal de 1981 '*Aspects of article introductions*', Swales realiza a análise de quarenta e oito introduções de artigos científicos e, a partir disso, desenvolve uma proposta esquemática de análise trazendo algumas regularidades

textuais e discursivas dessas seções. Esse modelo, baseado em *moves* (movimentos retóricos) foi denominado pelo autor de modelo *CARS* (*Create a Research Space*) e representa uma estrutura esquemática típica da introdução de artigos acadêmicos.

No seu estudo, Swales (1981) apresenta uma regularidade de quatro movimentos retóricos, sendo eles: movimento 1 – estabelecer o campo de pesquisa; movimento 2 – sumarizar pesquisas prévias; movimento 3 – preparar a presente pesquisa; movimento 4 – introduzir a presente pesquisa (SWALES, 1981, p. 80). Apresentando algumas dificuldades para a aplicação desse modelo, a representação esquemática de Swales sofre críticas de alguns pesquisadores e o autor reformula o modelo *CARS* em 1990, reduzindo os quatro movimentos a três, porém acrescentando vários passos (*steeps*) em cada um dos movimentos, como pode ser observar no Quadro 1:

Quadro 1. Modelo CARS SWALES - Descrição da organização retórica da seção introdutória de artigos acadêmicos

Movimentos	Passos	
Movimento 1 Estabelecendo um território	Passo 1 – Alegando centralidade e/ou	↓ Diminuindo o esforço retórico
	Passo 2 – Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou	
	Passo 3 – Revisando itens de pesquisas anteriores	
Movimento 2 Estabelecendo um nicho	Passo 1A – Contra-argumentando ou	↓ Enfraquecendo os possíveis questionamentos
	Passo 1B – Indicando uma lacuna ou	
	Passo 1C – Levantando questionamentos ou	
	Passo 1D – Continuando uma tradição	
Movimento 3 Ocupando o nicho	Passo 1A – Delineando os objetivos ou	↓ Explicitando o trabalho
	Passo 1B – Anunciando a pesquisa	
	Passo 2 – Anunciando os principais achados	
	Passo 3 – Indicando a estrutura do artigo	

Fonte: Swales (1990 *apud* MOTA-ROTH, 1998).

Esse novo modelo de Swales propõe uma organização em dois níveis hierárquicos de informação: os movimentos (*moves*) e os passos (*steps*). Segundo Motta-Roth (1995), um movimento pode ser definido como um bloco de texto que pode se estender por mais de uma sentença no texto, realizando assim uma função comunicativa específica. Conforme Swales (2004), os movimentos retóricos podem ser compreendidos como unidades retóricas que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais, isto é, que servem a certos propósitos comunicativos.

Para a realização de cada movimento há estratégias retóricas diversas e mecanismos linguísticos que o produtor textual pode escolher para realizar o propósito comunicativo do movimento dentro do texto como um todo. Esses mecanismos de realização do movimento foram nomeados por Swales (1990, 2004) de *steps*.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013) a abordagem de análise de gêneros proposta por Swales apresenta níveis de análise, sendo eles: nível estrutural, nível textual e nível linguístico. Podemos interpretar que o primeiro nível está relacionado à organização retórica das informações, ou seja, diz respeito à identificação dos “movimentos” típicos realizados no gênero em estudo. Posteriormente, são analisados os padrões textuais e de traços léxico-gramaticais realizados. Por último, o nível linguístico ocupa-se mais especificamente da ocorrência e da frequência dos traços léxico-gramaticais. No trabalho com a produção de textos, o reconhecimento desses níveis é fundamental para que o texto de um determinado gênero possa atender aos propósitos comunicativos previstos.

3. O ensino de produção textual com base na proposta de consciência crítica de gênero de Amy Devitt

O aporte teórico-metodológico adotado neste trabalho parte da ideia de ensino de gêneros com base em práticas sociais de usos da linguagem, tendo como principal referência Devitt (2004; 2009). Essa autora defende uma proposta pedagógica que parte da apreensão de gêneros, por leitores, em contextos imediatos em que são utilizados os gêneros. Nesse sentido, Devitt propõe que o foco do ensino de gêneros seja no desenvolvimento da consciência crítica para a reflexão e para o uso dos gêneros como práticas sociais e artefatos culturais. Ou seja, para a autora um trabalho de ensino de escrita, a partir da consciência crítica, pode favorecer uma “metaconsciência de gêneros como estratégias de aprendizagem e não como características estáticas” (DEVITT, 2004, p. 197).

Ao desenvolver sua proposta teórico-pedagógica de ensino de gêneros, Devitt (2004, 2009) argumenta que a consciência crítica está relacionada à compreensão do funcionamento retórico e social dos gêneros, o que significa dizer que estudos que tomam como base essa noção encaminham os estudantes para “uma consciência crítica tanto dos propósitos retóricos como dos efeitos ideológicos das formas genéricas” (DEVITT, 2004, p. 192). Esse modo de compreender o trabalho com a produção textual relaciona-se com a ideia de que o conhecimento sobre os gêneros surge com base na formação dos sujeitos e de suas experiências em sociedade, conforme também defende Bazerman (2006), sendo que os gêneros se constituem como ferramentas de exploração de novos domínios e esses domínios não estão tão distantes daqueles já conhecidos pelos sujeitos usuários da língua(gem).

Assim, em sua proposta teórico-metodológica, Devitt (2009) defende o ensino de gênero sob três pedagogias: *partícula*, *processo e contexto*, que, embora partilhem da mesma concepção de gêneros, se caracterizam a partir de deferentes ênfases. No Quadro 2, apresentamos as três pedagogias propostas pela autora e como os gêneros podem ser trabalhados em sala:

Quadro 2. Ensino de Gêneros sob as três pedagogias

	ENSINO DE GÊNEROS COMO PARTÍCULAS: GÊNEROS ESPECÍFICOS	ENSINO DE GÊNEROS COMO PROCESSOS: ANTECEDENTES	ENSINO DE GÊNEROS COMO CONTEXTOS: CONSCIÊNCIA
OBJETIVO	Aprender a escrever gêneros específicos.	Aprender como construir, a partir dos gêneros conhecidos, a aprendizagem de novos gêneros.	Aprender como criticar e mudar gêneros existentes.
PARTÍCULA	Que gêneros relevantes existem? Como podem ser melhor categorizados?	Que gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Quais são os componentes da consciência crítica?
	Que gêneros os alunos precisam aprender?	Quais gêneros estabelecidos representam os melhores antecedentes potenciais?	Que gêneros se prestam para desenvolver consciência crítica?
	Quais são os componentes desses gêneros?		Que componentes de gêneros se prestam para desenvolver consciência crítica?

PROCESSO	Como essas formas mudam no tempo?	Como as pessoas se aproximam dos gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Como escritores conscientes criticam e mudam gêneros?
	Como os experts adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser feitas de modo explícito e ensinadas?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver consciência de gênero?
	Como podem os alunos aprender esses gêneros?		Como podem os gêneros ser mudados? Como podem os alunos participar nessa mudança?
CONTEXTO	Quais são os conjuntos de gêneros que os alunos precisam usar?	De que antecedentes esses escritores precisam para aprender gêneros futuros?	Como se dá o desenvolvimento da consciência de gênero considerando as interações dos escritores com os usuários dos gêneros?
	Que gêneros eles já conhecem?	Quais gêneros os escritores já conhecem como antecedentes potenciais?	
	Como se dá a aprendizagem desses novos gêneros considerando suas interações com o contexto mais amplo?	Como se dá a aprendizagem desses antecedentes considerando as interações dos escritores em contextos futuros?	

Fonte: Devitt (2009, p. 345-346).

O ensino de *gênero como partícula* observa-o em sua materialidade, ou seja, considera a linguagem e a forma como os alunos aprendem a escrever gêneros específicos. No que diz respeito a essa pedagogia, faz-se necessário refletir sobre quais gêneros são relevantes para o exercício da linguagem na prática cotidiana dos alunos, bem como quais os elementos constituintes deles como fins para se construir estratégias sobre como ensinar e como aprendê-los.

Quanto ao *gênero como processo* compreende-se a construção textual a partir de produções já conhecidos pelos alunos, considerando-se os conhecimentos prévios que os aprendizes têm, sendo focalizado a construção de novos. Para essa pedagogia é relevante analisar gêneros que servem como antecedentes para outros e quais representam melhores antecedentes potenciais. Além disso, é necessário observar quais gêneros antecedentes os alunos necessitam para melhor aprenderem outros.

A terceira pedagogia, o *gênero como contexto*, promove a consciência crítica do gênero em aprendizagem, sendo considerada a capacidade do aluno em criticar e modificar os gêneros, a fim de contribuir para a percepção de seu potencial de adaptação aos propósitos e situações particulares. Para a consolidação desse objetivo, deve-se investigar quais gêneros e quais componentes desses possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica.

O ciclo de atividades proposto por Devitt (2009) engloba um gênero para cada pedagogia, considerando um já conhecido pelos alunos para o estudo dele como partícula, outro gênero de outra cultura ou época para análise como processo e ainda um

terceiro que pertença à esfera acadêmica para produção e compreensão dele como contexto.

Reinaldo (2010) apresenta uma discussão sobre práticas de ensino a partir da teoria e proposta pedagógica de consciência crítica de Devitt (2009), destacando um diferencial na proposta da autora que é o fato de os estudos de gêneros se fundamentarem em conhecimentos que os discentes já possuem e utilizam, sendo que eles reconhecem e definem os gêneros durante as situações sociais. Quanto à proposta metodológica para o alcance da consciência crítica, Reinaldo (2010, p. 185) explica que

o ciclo de atividades de análise, escrita, crítica e reescrita de gêneros reforça a ideia de que análise de gênero é um movimento em direção à crítica e à mudança: tanto os gêneros específicos, quanto os processos de seu desenvolvimento/difusão no tempo e de aquisição e aprendizagem pelos indivíduos estão sempre envolvidos em contextos mais amplos. Essa metodologia é compatível com a definição de gêneros como ações sociais que se desenvolvem em contextos sociais e culturais.

As três pedagogias envolvem, nesse sentido, três práticas de ensino distintas, mas que se imbricam para compreensão dos gêneros como construtos/artefatos socioculturais. Acerca disso, Bezerra e Reinaldo (2012) comentam também sobre as contribuições dessas pedagogias no ensino de gênero e destacam que

[...] estudar gêneros como partículas, com elementos que têm propósitos mais do que regras, propicia aos estudantes verem gêneros como criações das pessoas para realizar objetivos, não exatamente como construtos irrevogáveis e pré-existentes aos quais devem ajustar-se. Estudar gêneros como processos que emergem e mudam, favorece aos estudantes compreender que se aprende um gênero a partir de outro já conhecido. E estudar gêneros não familiares ajuda os estudantes a verem que todos os gêneros servem a grupos e reforçam modos particulares de ver o mundo. (BEZERRA, REINALDO, 2012, p. 6).

Dessa maneira, corroborando a visão de Devitt (2009), consideramos que o ensino de gêneros, pautado no desenvolvimento da consciência crítica, parte de uma perspectiva que considera os elementos que os constituem, não como uma fórmula pré-estabelecida, mas como práticas sociodiscursivas e culturais que se moldam aos objetivos dos usuários da língua. Contudo, esse ensino não despreza a evolução dos gêneros que emergem e se modificam através dos tempos, considerando as necessidades linguísticas, culturais e tecnológicas da sociedade em que se inserem.

4. Aspectos metodológicos da pesquisa

O *corpus* analisado neste texto origina-se de uma pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada. A geração dos dados partiu de uma abordagem qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), seguindo os princípios de uma pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995). De acordo com André (1995), a pesquisa-ação apresenta as seguintes etapas: a) planejamento de uma ação (feita inicialmente a partir de um diagnóstico no contexto de pesquisa); b) execução da ação para coleta de dados e

intervenção; c) constante coleta de dados no próprio contexto pesquisado; e d) análise e nova aplicação da ação e coleta, caso seja necessário.

Baseada nessas orientações metodológicas, a pesquisa se desenvolveu em uma escola pública da rede estadual de Ensino do Fundamental I e II, localizada no centro da capital do estado do Amapá. Os sujeitos participantes da pesquisa foram trinta e dois alunos/as de uma turma de 8ª série/9º ano[†]. Com base nos dados iniciais obtidos no diagnóstico realizado com a turma foi definido o plano de ação que englobou a proposta de ensino de consciência crítica de gêneros (DEVITT, 2009), a qual prevê a análise e a escrita de um gênero da esfera acadêmica. Desse modo, propomos um modelo didático de consciência crítica do gênero textual resenha para ser trabalhado com os/as alunos/as a partir de seis módulos, conforme Quadro 3:

Quadro 3. Modelo Didático de Consciência Crítica do gênero resenha

	CAPÍTULOS	OBJETIVOS
Módulo 01	O que é criticar?	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e discutir o conceito de crítica; • Produzir a resenha (avaliação dos conhecimentos prévios do gênero).
Módulo 02	Crítica e Gêneros Textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e diferenciar gêneros que envolvem a crítica.
Módulo 03	Resenha	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca do gênero em estudo; • Reconhecer o contexto de produção e circulação do gênero (meio de circulação, esfera de circulação, objetivo e público-alvo); • Apresentar e discutir alguns elementos característicos do gênero.
Módulo 04	Resenha: passo a passo	<ul style="list-style-type: none"> • Explanar o conceito de movimentos retóricos; • Analisar a organização retórica do gênero; • Demonstrar as realizações dos movimentos retóricos em exemplares do gênero resenha.
Módulo 05	Conhecimentos Linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os recursos linguísticos na construção de sentidos nos exemplares do gênero resenha.
Módulo 06	Produção Textual	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o texto-base, para o processo de retextualização, apontando suas características e linguagem; • Produzir o gênero em estudo, conservando o tema e outras características; • Refação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A geração dos dados da pesquisa foi realizada a partir de uma intervenção didática desenvolvida no primeiro semestre de 2016 e teve a duração de três meses, sendo disponibilizadas, pela escola, três horas/aula semanais para a realização das atividades didáticas que envolviam práticas de leitura e de produção textual nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, contando com a participação do pesquisador, da bolsista de iniciação científica e da professora regente da turma.

As atividades de práticas foram desenvolvidas a partir da aplicação do modelo didático de consciência crítica do gênero resenha, conforme apresentado anteriormente. Os dados para análise foram organizados a partir de um levantamento, inicialmente, quantitativo, sendo considerado para esse levantamento um *corpus* de trinta e dois textos do gênero resenha, os quais foram produzidos pelos/as alunos/as participantes da

[†] Seguindo as recomendações da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016/Conep, todos os participantes da pesquisa, menores de 18 anos, receberam um Termo de Assentimento para participação do estudo.

pesquisa. Para a análise qualitativa, em função do espaço neste texto, analisamos apenas excertos de quatro produções textuais finais de resenhas, produzidas por quatro participantes da pesquisa.

A seleção desses textos foi feita com base na observação de aspectos de adequação dos textos à estrutura composicional do gênero resenha e ao desenvolvimento de capacidades de linguagens (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993)[‡] apresentadas pelos/as alunos/as em relação ao gênero produzido.

Para análise desse *corpus* foram consideradas como categorias similaridades entre as resenhas quanto à organização retórica, sendo demarcados e analisados os movimentos retóricos e as funções retóricas presentes nos textos dos discentes e em seguida tabuladas as ocorrências nos textos. Para isso, consideramos os estudos de Motta-Roth e Hendges (2010) que, baseada nos trabalhos de Swales (1990), propõe uma representação esquemática da organização retórica do gênero resenha a partir de quatro movimentos que se relacionam na construção escrita do texto. Esses movimentos são subdivididos em passos que detalham as informações para cada estágio textual conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4. Organização Retórica da Resenha

MOVIMENTOS E PASSOS	
Movimento 1: APRESENTAÇÃO	
Passo 1: Informar a referência bibliográfica no topo da página	
Passo 2: Informar o tema do livro	
Passo 3: Definir o público-alvo	
Passo 4: Fornecer informações sobre o autor	
Passo 5: Inserir o livro na área	
Passo 6: Apresentar uma avaliação geral e concisa	
Movimento 2: DESCRIÇÃO	
Passo 7: Descrever a organização geral do livro	
Passo 8: Especificar o conteúdo de cada parte	
Passo 9: Citar outros materiais	
Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES	
Passo 10: Avaliar partes específicas	
Movimento 4: RECOMENDAÇÃO	
Passo 11: Avaliar o livro de forma geral	
Passo 12: Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições	

Fonte: Adaptado de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 43).

A proposta de organização retórica apresentada por Motta-Roth e Hendges (2010) foi apresentada aos alunos e os auxiliou a terem uma visão mais clara e precisa da configuração composicional do gênero e dos propósitos comunicativos que o compõem. Assim, com base nessa proposta esquemática, examinamos quantitativamente quais componentes retóricos do gênero estão presentes nas produções dos alunos e de que forma esses componentes auxiliam no desenvolvimento da consciência e do posicionamento crítico dos/as alunos/as. Para a análise qualitativa, consideramos as orientações acerca da pedagogia de gênero como contexto, conforme proposta de Devitt (2009).

[‡] De acordo com os referidos autores as capacidades de linguagem podem ser compreendidas como “as aptidões requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.44)

5. Análise e discussão dos dados

As produções finais dos alunos, *corpus* desta pesquisa, foram baseadas na leitura e na discussão do livro *A Praça é do Povo*, de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha, publicado em 2001 pela editora Moderna. Esse livro é parte integrante da série *Aprendendo a Com-Viver*, que visa apresentar temas plurais como, por exemplo, convívio social, diversidade, ética, etc., e busca possibilitar o envolvimento de adolescentes e jovens com valores sociais e morais que embasam a sociedade atual.

O livro *A Praça é do Povo* foi escolhido em decorrência da disponibilidade de exemplares na biblioteca da própria escola e em função de sua temática que tem como foco a política e a cidadania. A configuração temática do livro se desenvolve em torno de um grupo de jovens de idade entre doze e quatorze anos, moradores do condomínio Vila República I. Em cada um dos cinco capítulos que compõem a obra são compartilhados problemas e soluções que proporcionam a reflexão sobre o espírito democrático e ações para participação ativamente na sociedade.

As situações vivenciadas pelos personagens na obra apresentam-se de forma lúdica e próxima do público infanto-juvenil. Dentre os assuntos abordados pelos capítulos, destacamos o diálogo na busca da resolução de problemas, o respeito da diversidade, o direito ao voto e o poder da voz da população contra a injustiça. Os conflitos, discussões e a busca por soluções que respeitem e agradem a todos estimulam os leitores a descobrirem em si, como também a despertar no próximo, o espírito da democracia e da cidadania.

Nesse sentido, a leitura do livro encaminha os leitores para a construção da consciência moral e da compreensão do que é ser cidadão, sendo evidenciados princípios que norteiam o modo de pensar e agir em sociedade, bem como os direitos e os deveres que constituem a conduta dos sujeitos diante das relações sociais.

Por ser um texto breve, a resenha exige do escritor a seleção do conteúdo que será exposto sobre o objeto em estudo, uma vez que ele não poderá examinar tudo detalhadamente. Assim, cabe ao resenhista eleger um ou outro ponto mais importante para sua análise. A sumarização dos conteúdos, aliada à avaliação desses, é um fator preponderante na escrita da resenha e oferece grande relevância no que diz respeito à construção do conhecimento científico.

Dessa maneira, a organização retórica do gênero resenha configura-se a partir de quatro movimentos retóricos em relação às ações mobilizadas no decorrer de sua produção, sendo eles: *apresentação*, *descrição*, *avaliação* e *recomendação*, conforme propõe Motta-Roth e Hendges (2010). Esses movimentos se subdividem em passos que consistem em ações específicas decorrentes do movimento retórico em que estão inseridas. Diante dos textos produzidos pelos/as alunos/as primeiramente buscamos quantificar a recorrência dos movimentos retóricos nas trinta e duas produções do gênero resenha como demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1. Recorrência dos movimentos retóricos

	Movimentos		Recorrência (%)
Movimento 1: APRESENTAÇÃO	PASSO 1:	Informar a referência bibliográfica no topo da página	100%
	PASSO 2:	Informar o tema do livro	87,5%

	PASSO 3:	Definir o público-alvo	100%
	PASSO 4:	Fornecer informações sobre o autor	62,5%
	PASSO 5:	Inserir o livro na área	25%
	PASSO 6:	Apresentar uma avaliação geral e concisa	62,5%
Movimento 2: DESCRIÇÃO	PASSO 7:	Descrever a organização geral do livro	87,5%
	PASSO 8:	Especificar o conteúdo de cada parte	75%
	PASSO 9:	Citar outros materiais	37,5%
Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES	PASSO 10:	Avaliar partes específicas	87,5%
Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL	PASSO 11:	Avaliar o livro de forma geral	75%
	PASSO 12:	Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições	100%

Fonte: Dados de pesquisa Grupo Nepla.

Para o primeiro movimento – *apresentação* – temos como função oferecer o conhecimento ao leitor de informações iniciais sobre o texto base, tais como o seu título, o tema em destaque, a autoria, o público ao qual está destinado e seus objetivos. Conforme os dados apresentados, observamos que os discentes fornecem tais informações, sendo que o passo 5 (inserir o livro na área) tem a menor recorrência, uma vez que sua realização é considerada opcional, bem como o fato de os aprendizes não compreenderem as dimensões relacionadas às esferas de circulação em que o livro poderia se inserir, como por exemplo, a esfera literária ou a esfera escolar.

Destacamos ainda o passo 3 – *definir público-alvo* – que apresenta 100% de recorrência nos textos, contudo, vale ressaltar que sua realização se deu em diferentes partes das produções analisadas, ocorrendo no início das produções textuais juntamente com as informações de apresentação, mas também atrelada ao passo de avaliação final, como uma forma de justificar a importância da temática para o público, ou ainda disposto com o passo do recomendar (ou não) o livro.

Nesse sentido, percebemos que os discentes vão além da forma prescrita, buscando alcançar a liberdade de produção sem se desvincular do conjunto de movimentos retóricos do gênero que foram apresentados durante o período de intervenção da pesquisa-ação. No tocante ao segundo movimento - *descrição* – o foco é a exposição da organização geral do texto base, observando-se o número de capítulos, as seções, os títulos e os assuntos abordados em cada um deles e ainda, no caso de narrativas, a apresentação e a descrição de personagens, cenários, narrador, etc.

Assim, destacamos o passo 9 (citar outros materiais) que apresenta recorrência de 37,5% nos textos dos discentes. Apesar de sua realização ser opcional percebemos que a presença dele visa contribuir para o enriquecimento dos argumentos do texto, tendo em vista que a leitura e a pesquisa de outros materiais intenta fundamentar ou refutar as ideias já construídas, demonstrando assim o interesse do aluno resenhista em levar ao leitor uma análise mais profunda do texto resenhado.

A respeito da baixa recorrência dos passos 5 e 9 – *inserir o livro na área e citar outros materiais* – consideramos que isso ocorreu em função do fato de que a realização desses passos é própria da esfera acadêmica e por conta da sua não relevância para os textos dos alunos na esfera escolar, esses passos não foram mobilizados pelos/as aprendizes na construção de seus textos.

Feita a análise quantitativa dos dados, passamos agora para a análise qualitativa. Para essa análise, levamos em consideração as orientações de Devitt (2009) no que diz respeito às pedagogias para a concepção de gênero, mais especificamente, os gêneros como contexto em função do desenvolvimento de consciência crítica. Acerca disso, tomamos como critérios de análise: a) os componentes que proporcionam o desenvolvimento da consciência crítica; b) os componentes do gênero resenha que se

prestam para desenvolver consciência crítica; e c) o modo como os escritores conscientes criticam e mudam o gênero.

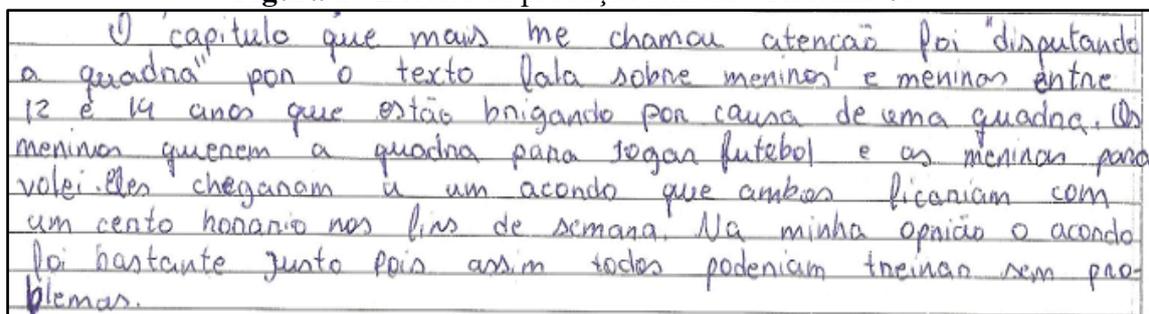
Em relação aos componentes que proporcionam o desenvolvimento da consciência crítica, concebemos as capacidades de compreensão atingidas pelos produtores dos textos, bem como as capacidades avaliativas e argumentativas diante da atividade de produção textual, posto que a aprendizagem dos alunos, relacionada à escrita de gêneros diversos, e mais precisamente ao gênero em estudo neste trabalho, está intimamente associada ao contexto e à função social incorporada pelos gêneros.

Assim, com a produção do gênero resenha visamos o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem que poderiam ser utilizadas pelos aprendizes não só no ambiente escolar ou acadêmico, mas também em diversos contextos de uso da linguagem, pois segundo Bazerman (2007) os gêneros são partes constitutivas de sistemas multidimensionais de atividades da vida. Dentre as capacidades proporcionadas por meio da análise e da produção do gênero resenha destacamos: leitura e interpretação de textos; apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas; sumarização de informações do texto; descrição da organização do texto e dos posicionamentos quanto aos conteúdos apresentados pelo autor do texto analisado; argumentação e o posicionamento crítico do escritor; mobilização de outros textos que corroborem às ideias apresentadas, etc.

Quanto aos componentes do gênero resenha que se prestam para desenvolver consciência crítica, Motta-Roth e Hendges nos ajudam a definir tais componentes ao explicitar que o gênero em questão tem como característica preponderante a natureza informativa e avaliativa, sendo a avaliação a função definidora desse gênero. Desse modo, tomamos como componentes o terceiro e o quarto movimentos retóricos que consistem na avaliação das partes e avaliação final para auxiliar na análise qualitativa dos dados.

Assim, o terceiro movimento retórico da resenha, conforme Motta-Roth e Hendges (2010), consiste na avaliação das partes do texto base, ou seja, na exposição da opinião do resenhista sobre uma ou mais partes de forma aprofundada. A sumarização, aliada à avaliação dos conteúdos analisados, é um fator relevante na escrita da resenha e oferece grande relevância em relação à construção da reflexão e da criticidade. Dessa maneira, destacamos os seguintes excertos das produções dos/as alunos/as que reforçam a discussão desse aspecto na produção do gênero resenha.

Figura 1. Excerto de produção textual – Resenha 01



Fonte: Atividade de produção escrita de aluno.

Figura 2. Excerto de produção textual – Resenha 02

O capítulo que me chamou a minha atenção na obra foi "Disputando o quadro", nessa parte do livro, há uma briga entre os meninos e as meninas por causa do quadro, a discussão era bem longa mas, com a ajuda de Bio e Miguel, tudo resolveu de maneira pacífica, todos deram sua opinião sobre o assunto. A forma na qual o assunto foi resolvido, é de chamar atenção porque não foi com batida ou com golpes e pancadaria como vemos por aí, mas é tudo na conversa, numa discussão civilizada. O trabalho nos ajuda a fazer opinião e nos dá argumentos que justificam o assunto, é um ótimo livro para se falar de política e de cidadania e com certeza, nos ajuda a entender esses assuntos que muitos dos jovens, nos dizem "perceber".

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno.

Diante dos dois fragmentos dos textos dos/as alunos/as, a escrita desse movimento demonstra a relevância do assunto abordado na parte especificada, nos dois casos, um capítulo específico do livro, como também sua relação com a temática enfatizada na obra completa. O movimento retórico de avaliação das partes, evidenciado nos exemplos acima, reforça a ideia de que a consciência crítica vai além de explicitar "os padrões e traços do gênero e inclui uma análise das ideologias, identidades e relações de poder incorporadas e reproduzidas por esses padrões e traços", conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013, p. 74).

Ao enfatizar um capítulo específico para a compreensão de todo o livro, os discentes retomam valores e ações significantes na sociedade em que vivem, tais como, o diálogo, a democratização do espaço e a igualdade de gêneros, demonstram assim não só a compreensão do livro e dos aspectos retóricos, mas também da sua própria sociedade, fato que reafirma a ideia de interlocução entre os gêneros e as ações sociais.

A avaliação final, outro componente do gênero resenha que se presta para desenvolver a consciência crítica, visa demonstrar a opinião do resenhista em relação ao conjunto da obra, sendo que o enfoque recai sobre a relevância da discussão para a área de conhecimento na qual a obra resenhada está inserida, como também outros aspectos, tais como novos estudos, contribuições e reflexões para área e para a sociedade, ou pontos que precisam ser reconsiderados, bem como a recomendação ou não da leitura.

Vejamos alguns excertos dos textos dos/as alunos/as sobre a avaliação final do livro.

Figura 3. Excerto de produção textual – Resenha 03

A importância de tantas discussões sobre política e cidadania para jovens, é eles realmente entenderem o significado dos mesmos e saber aplicá-los e usá-los corretamente na sua vida, daí a importância do livro que desperta os jovens para estes temas.

O livro é recomendável para todos os públicos, mas é principalmente voltado para jovens e adolescentes. Isso porque é uma fase etária em período de formação que precisa entender o sistema social em que vivem.

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno.

Figura 4. Excerto de produção textual – Resenha 04

É importante para que os jovens saibam definir e cumprir o seu papel na política e que aprendam desde pequenos a exercer o seu papel como cidadãos. Que a sociedade e política no nosso país não é boa e falta mas a culpa não é só dos políticos corruptos mas também de pessoas que não exercem seu direito e dever de cidadão. Eu aprendi que todos temos que saber ouvir as pessoas e falar também e que devemos lutar por nossos direitos e cumprir nossos deveres. Eles me ajudaram a entender que como cidadãos temos direitos e deveres e que para o nosso país seguir em frente todos nós temos que exercer os dois. Temos que ouvir mas e brigar menos para que tantas brigas se podemos ter muitas conversas e resolver tudo.

Eu recomendo esse livro para todos os públicos mas principalmente para o jovem, porque ele é um livro que ensina como podemos ser cidadãos melhores ser mas compreensíveis nas horas de agonia e cumprir com os nossos deveres.

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno.

A importância da discussão sobre seus direitos e deveres e forma uma consciência sobre cidadania nos jovens, este livro ajuda o jovem a aprender como lidar com seus direitos, obrigações e a trabalhar com a sociedade e a cidadania, eles ajudam a gente a ter um papel mais a noção da vida.

Eu recomendo o livro para o jovem, para que eles saibam desde cedo como lidar com a política e a cidadania.

Figura 5. Excerto de produção textual – Resenha 05

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno (2015)

Os três exemplos acima expressam a importância das discussões para o público alvo, bem como a relevância social do livro analisado, uma vez que a obra, ao debater sobre o tema política e cidadania, estimula a participação dos estudantes na construção da sociedade por meio do conhecimento de seus direitos e deveres.

O tema política e cidadania, principalmente durante a fase da juventude, é significativo para o desenvolvimento do indivíduo cuja percepção do que é ser cidadão independe da faixa etária e que ações que busquem o bem coletivo ou que vão de encontro ao interesse público e devem ser debatidas em todos os níveis sociais, como evidencia o livro durante todos os capítulos, o que é muito bem observado pelos alunos em suas produções.

O movimento retórico de avaliação final aponta para a compreensão do processo de produção textual como um todo, desde a mobilização dos conhecimentos prévios sobre o tema, até a formação do posicionamento do estudante quanto ao livro/temática,

o que ressalta a característica contínua do processo de produção textual a partir do engajamento do produtor, conforme salienta Bazerman (2005).

Sob esse prisma, o ensino explícito dos movimentos retóricos não explica, por si só, o desenvolvimento da consciência crítica. Contudo, esses movimentos auxiliam os escritores a criticar e a mudar os gêneros. Isso só é possível por conta do potencial despertado nos alunos em “adaptar as convenções de gêneros à finalidade de representar propósitos alternativos e/ou suas próprias perspectivas culturais”. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 75). Dessa maneira, segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 75), os estudantes tendem a explorar “as conexões entre o discurso, a aprendizagem e os usos da língua, e contextos sociais e políticos”, o que significa dizer que os estudantes, por meio do estudo e produção de gêneros que se inserem em suas realidades, contribuem para a reflexão de vários setores da sua vida.

Assim, o desenvolvimento da consciência crítica está imbricado à compreensão dos propósitos comunicativos dos gêneros e ainda sobre como os gêneros medeiam os contextos e as ações sociais. Dessa maneira, observamos que os gêneros não podem ser ensinados e aprendidos somente por meios textuais, mas devemos fornecer, no processo de ensino, orientações e estratégias que encaminhem os discentes à percepção de como os gêneros funcionam conjuntamente na constante construção social da realidade.

Considerações Finais

A partir da exposição teórica e das análises dos dados apresentados neste artigo, pode-se concluir que o ensino de gêneros, mediado pelo modelo de consciência crítica e embasado na abordagem sociorretórica de gêneros, se apresenta como uma metodologia produtiva e que pode em muito contribuir para os processos tanto de leitura quanto de produção textual no contexto das práticas do letramento escolar.

Além disso, é necessário também que no trabalho com a produção textual em sala de aula sejam discutidos com os alunos aspectos que evidenciem/mostrem que os gêneros se configuram como atividades de linguagem que representam ações sociais e práticas socioculturais situadas.

Dessa maneira, o trabalho com o modelo de consciência crítica de gêneros, privilegiando essa visão, acrescenta a ideia de que os textos carregam ideologias e que essas precisam ser reveladas/refratadas no momento das produções, ou seja, os textos produzidos pelos alunos não podem ser “meras” produções que atendem a objetivos didáticos e avaliativos, mas serem vistos como um lugar de interação, em que o sujeito discursivo se coloca como alguém que tem algo a dizer aos seus interlocutores e esse dizer está carregado de ideologias, preceitos e valores sociais que não são transparentes apenas pela linguagem, mas pelos contextos situacionais de comunicação e interação.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagle. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. *Gêneros, Agência e Escrita*. Tradução de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagle. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. Tradução de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagle. São Paulo: Cortez, 2007

BEZERRA, B. G. A. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). *Genre in a Changing World*. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, 2009.

DEVITT, A. *Writing genres*. Southern Illinois University, USA, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em 6 de jun. 2021.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta socioretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

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

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genrebased study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, E. L.; ROJO, H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

REINALDO, M. A. G. M. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. *Revista Investigações*, v. 23, n. 2, p. 161- 189, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1406>. Acesso em: 14 abr. 2021.

REINALDO, M.; BEZERRA, M. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; Dionísio, A. (Orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SWALES, J. M. *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

SWALES, J. M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John. *Research genre: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.