

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**A METACOGNIÇÃO DO ARGUMENTAR: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA INTRODUTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL  
PELA PRODUÇÃO DE RESENHAS CRÍTICAS DE FILME**

**MARCELO DE MELO SOARES**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**A METACOGNIÇÃO DO ARGUMENTAR: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA INTRODUTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL  
PELA PRODUÇÃO DE RESENHAS CRÍTICAS DE FILME**

**MARCELO DE MELO SOARES**

*Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>*  
**Adriana Tavares Maurício Lessa**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de concentração em Linguagens e Letramentos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ  
Dezembro de 2020.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676m Soares, Marcelo de Melo, 1973-  
A metacognição do argumentar: uma proposta didática  
introdutória para o ensino fundamental pela produção de  
resenhas críticas de filme. / Marcelo de Melo Soares.  
Rio de Janeiro, 2020.  
87 f.: il.

Orientadora: Adriana Tavares Maurício Lessa.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado profissional em Letras,  
2020.

1. Escrita. 2. Argumentação. 3. Metacognição. I.  
Lessa, Adriana Tavares Maurício, 1986-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Mestrado profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MARCELO DE MELO SOARES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/12/2020.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ)  
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)  
Avaliador interno



*Emitido em 2022*

**TERMO Nº 801/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 13/07/2022 19:05 )*

**ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)*

*Matricula: ###031#1*

*(Assinado digitalmente em 14/07/2022 08:48 )*

**WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*CoordCGLpi (12.28.01.00.00.00.75)*

*Matricula: ##564#3*

*(Assinado digitalmente em 28/02/2023 13:32 )*

**ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: ###.###.207-##*

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **801**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **12/07/2022** e o código de verificação: **ca9931861b**

Para minha mãe, letrada que só ela...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas e professores do ProfLetras pela oportunidade de aprendizado e trocas. Às professoras amigas, Érika Romana, Lucineia, Maria do Socorro – “Herz Schwester”, Sabrina Costa e Simone, essas em particular pela amizade, apoio ou parcerias em trabalhos frequentes, além dos almoços e caronas em que seus conselhos tentavam situar este colega absorto em reflexões desazadas. Deixo um agradecimento especial aos professores doutores que leram e comentaram meu trabalho de forma a corrigir os rumos ainda na qualificação. Em particular, aos professores Gerson, Rosário Roxo, e, já nas últimas versões, aos professores Wagner Costa e Ana Flávia Gerhardt deixo meus mais sinceros obrigados. A dois especialmente, devo me estender um pouco mais por motivos sentimentais... Amigo Marcos Pasche, que fenomenal! No âmago fácil por uma facúndia tão ima – a poesia está nos milagres de nossa história. É preciso estar atento e forte para a vivermos sempre. Doutora Tânia Mikaela, doula e curadora do que pude vir a ser e fazer – devo mais do que tenho para dar.

Por fim, um agradecimento deve ser mais do que especial à minha douda orientadora acadêmica, Adriana Tavares Maurício Lessa. Mais do que uma orientadora, foi uma parceira, apoiadora, conselheira e “sugestionadora” acadêmica. Com sua capacidade de foco, serviu-me de farol e permitiu-me metacognizar em meio ao caos extemporâneo de nosso tempo.

À minha família e amigos – obrigado, Pita, por me cobrar um mestrado –, dos quais tanto abdiquei para chegar aqui, mas que nunca me abdicaram e, por isso, estou aqui.

Aos meus alunos, inspiração para tudo que faço ou deixo de fazer sempre com o intento para o bem deles.

Finalmente, e de máxima importância: o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

## RESUMO

SOARES, Marcelo de Melo. **A metacognição do argumentar: uma proposta didática introdutória para o ensino fundamental pela produção de resenhas críticas de filme.** 2020. 87p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta dissertação pretende contribuir para o ensino-aprendizagem da prática de leitura e escrita de textos argumentativos numa perspectiva metacognitivista. Especificamente, tem-se dois objetivos: (1) contribuir para a tomada de consciência dos estudantes sobre a encenação argumentativa, seus componentes e procedimentos, conforme a Análise do Discurso francesa, em particular, a Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2016); e (2) promover o planejamento, o monitoramento e a avaliação de seu processo de escrita, conforme a sequência regulatória proposta por Schraw (2001). Para tanto, apresenta-se uma proposta didática, dividida em três módulos que refletem a sequência regulatória do processo de escrita, a fim de apoiar o estudante na produção de uma resenha crítica de um filme curta-metragem que tem como tema o racismo. Ao longo dessa sequência, são abordados conhecimentos condicionais, procedimentais e declarativos relacionados à leitura e escrita de textos organizados de modo argumentativo.

**Palavras-chave:** escrita, argumentação, metacognição.



## ABSTRACT

SOARES, Marcelo de Melo. **The metacognition of arguing: an introductory didactic proposal for elementary school through the production of critical film reviews.** 2020. 87p. Dissertation (Professional Master in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This dissertation intends to contribute to the teaching-learning of the practice of reading and writing argumentative texts in a metacognitive perspective. Specifically, there are two objectives: (1) to contribute to students' gaining awareness of the argumentative scene, its components and procedures, according to French Discourse Analysis, in particular, to Charaudeau's Semiolinguistic Theory (2016) and (2) to promote the planning, monitoring and evaluating of the writing process, in accordance with the regulatory sequence proposed by Schraw (2001). Therefore, a didactic proposal is presented, divided in three modules that reflect the regulatory sequence of the writing process, in order to support the student's production of a critical review of a short film whose theme is racism. Along this sequence, conditional, procedural and declarative knowledge related to reading and writing texts organized in an argumentative mode are approached.

**Keywords:** writing, argumentation, metacognition.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b>	13
2.1	O Ensino de Gramática Tradicional e a Produção Escrita	13
2.2	O Desenvolvimento Metalinguístico	18
2.3	O Modelo de Fases Interativas de Lucia y Hocevar e a Promoção do Conhecimento Metacognitivo de Schraw	25
2.4	A Análise do Discurso na Teoria Semiológica	29
2.4.1	Sobre o modo de organização argumentativo	33
2.4.2	Os componentes e procedimentos da encenação argumentativa	35
<b>3</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA</b>	42
3.1	Breve Relato da Construção da Proposta em Sala de Aula	42
3.2	A Opção pelo Trabalho com a Semiologia	43
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DIDÁTICA</b>	44
	MODULO 1: Planejamento	48
	UNIDADE 1: “Argumentando a gente se entende!”	49
	UNIDADE 2: “Que situação é essa aí?”	53
	UNIDADE 3: “Vamos ver um curta?”	64
	MÓDULO 2: Monitoramento	69
	UNIDADE 1: “Mãos à escrita!”	69
	UNIDADE 2: “Selecionando os procedimentos discursivos...”	75
	UNIDADE 3: “Selecionando os procedimentos semânticos...”	78
	UNIDADE 4: “Organizar e finalizar sua resenha crítica...”	82
	MÓDULO 3: Avaliação	84
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	86

## 1 INTRODUÇÃO

Em minha prática docente, é comum encontrar estudantes que chegam ao final de uma fase do ensino básico sem terem tido contato efetivo com aulas de produção textual escrita, em particular, de textos escritos do tipo argumentativo. De fato, após algumas rápidas atividades com os tipos mais comuns de relatos e descrições, percebo que o maior problema, mas não exclusivamente, concentra-se na produção de textos com finalidade argumentativa. Essa dificuldade, em geral, tem se revelado não exatamente na falta de ideias dos estudantes, mas antes em certa dificuldade deles em selecionar e organizar uma variedade de ideias em defesa constante e linear de um ponto de vista. Em alguma medida, tanto a seleção quanto a variedade de ideias são ações cognitivas que dependem da identificação prévia, ainda que de forma inconsciente, de componentes e de procedimentos reconhecíveis na produção de texto.

Em relação aos componentes, o desafio parece ser auxiliar o estudante a perceber os elementos dados, externos ao texto, e refleti-los nele. As circunstâncias de quem escreve, de quem lê, a finalidade para quem escreve e lê, exige que o aluno as leve em conta seja como leitor seja como produtor. Em suma, é importante trazer ao estudante essa percepção dos componentes dessa relação: ele, o produtor do texto; o outro, o destinatário; e, por fim, o entorno, as circunstâncias em que o texto argumentativo será produzido ou lido.

Em relação aos procedimentos, o desafio parece ser auxiliar o estudante a atentar para a finalidade e a forma de persuadir seu destinatário diante das circunstâncias específicas. Não basta ao escritor apresentar as ideias, elas devem vir em uma ordem tal e numa variedade tal cuja finalidade seja o convencimento a um determinado ponto de vista.

É importante, nesse ínterim, que o discente, para sua maior autonomia, seja leitor e interpretante tanto quanto o é produtor. Ou seja, primeiro passa por uma percepção dele como leitor, que interpreta, para depois de interagido com esse modo argumentativo, tornar-se aquele que produz, aquele que comunica. As situações dessa interação também são importantes. Afinal, o aluno deve questionar os objetivos de sua escrita: para quem escreve, sobre o que escreve, em que momento e para quê, ou seja, sem antes esquecer dos componentes de comunicação. Para tanto, esse processo metacognitivo de tomada de consciência sobre os componentes e os procedimentos da escrita deve envolver o trabalho de leitura e escrita, a fim de que o aluno se reconheça como agente de suas práticas de linguagem, seja na hora de interpretar, seja na hora de comunicar produções de textos argumentativos.

A análise do discurso sob a perspectiva semiolinguística (CHARAUDEAU, 2016) permitiu, nesse sentido, um duplo viés no trato com a resenha crítica de filmes – objeto de trabalho final do material didático: um maior monitoramento dos componentes e procedimentos que se traduziriam em melhores instrumentos de persuasão para as produções dos alunos. A esses componentes e procedimentos, por sua vez, Patrick Charaudeau (2016, 231) irá enquadrá-los como pertencentes a uma encenação argumentativa.

Em relação à encenação, o estudante, num primeiro contato escolar com os textos argumentativos, não necessariamente entende o propósito de convencer um destinatário sob o peso de um determinado componente, ou de um procedimento para dar conta de um questionamento em relação a uma proposta. No entanto, já os conhecem e deles utilizam, mas sem os classificar. Exemplo disso, na fala, são os gestos, as pausas, as intervenções do interlocutor com os retornos de ideias entre outros aqui não citados que lhes permitem construir a argumentação num processo de interlocução com o outro – logo, num contrato de troca (CHARAUDEAU, 2016: 71-72). O foco, porém, é precipuamente a situação mais monologal típica da escrita, pois nela não se conhecem tão bem os componentes da situação de comunicação (Idem, 2016:70). Nesse caso, o professor precisa promover o contato do aluno com um processo de encenação. Ou seja, sob um contrato de não troca, este aluno deve antever e construir uma imagem do maior número de destinatários possíveis. Além disso, o professor deve promover o estabelecimento de estratégias, conforme proposta deste trabalho, para convencer esses destinatários a assistir a um filme.

Dessa forma, questiono-me como o aluno poderia metacognizar esses componentes – o sujeito que argumenta e as circunstâncias diante de seu leitor - e os procedimentos típicos de uma argumentação sob a premissa de valorizar a progressão e certa variedade de ideias? Afinal, uma breve pesquisa em sala de aula demonstrou que é já um hábito entre eles essa prática de contar e comentar filmes.

Assim, propõe-se como objetivo geral contribuir para o ensino-aprendizagem da prática de leitura e escrita de textos argumentativos numa perspectiva metacognitivista. Para isso, apresenta-se como produto final desta dissertação um material didático, visando à produção de resenhas de filme que cumpra dois objetivos específicos, que dialogam entre si. O primeiro objetivo específico é contribuir para o reconhecimento de práticas de linguagens dos estudantes sobre a encenação argumentativa, seus componentes e procedimentos; e o segundo objetivo é apoiar o planejamento, o monitoramento e a avaliação a fim de ajustar essas práticas.

Nas considerações teóricas, há um panorama de reflexões relacionadas à produção escrita tanto no Brasil (GERHARDT, 2015 e 2017) como no exterior (MYHILL & WATSON,

2014) com apontamento de possíveis problemas e soluções. Dentre essas, sugere-se um trabalho eminentemente calcado em propostas metacognitivistas (FLAVELL, 1979; GOMBERT, 1993; LESSA E SOARES, 2020; SCHRAW, 2001). Além disso, há um delineado estudo de Análise do Discurso francesa, em particular, da Semiologia (CHARAUDEAU, 2016).

No capítulo de “Construção de uma proposta”, faz-se um relato das motivações do trabalho e da sua organização interna. Essa metodologia é causa e consequência das referências teóricas adotadas e serviram de estímulo à produção da unidade didática e das opções pelo gênero resenha crítica de filmes, bem como de seu tema.

Por fim, há proposta didática desenvolvida e pensada num sentido de estimular a melhor comunicação com os alunos.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 2.1 O Ensino de Gramática Tradicional e a Produção Escrita

Muito se considera a mera aplicação de conhecimentos gramaticais para o ensino de língua portuguesa e o bom domínio de professores desses conhecimentos para o consequente bom aprendizado pelos alunos. Infelizmente, sabe-se que essa não é uma proposição verdadeira. Isso se confirma por pesquisas, além do próprio reconhecimento por meio de experiências pessoais. De fato, ao longo dos anos escolares, não há acréscimo de conceitos gramaticais novos ou alternativas de análise como dispõe Gerhardt (2015, p. 94-95). E, em relação a esses conhecimentos gramaticais, há, inclusive, esforço por parte dos alunos no sentido de aplicar esses conhecimentos escolares para realizar análises, porém lhes falta orientação.

No caso dos últimos anos das séries do ensino fundamental e na entrada do ensino médio, essa prática se testemunha constante. Não poucas vezes, as conversas entre alunos e professores é sobre a incompreensão ou o esquecimento de conteúdos sabidamente vistos em séries anteriores. Aliás, faz parte do currículo escolar das séries do fundamental, por exemplo, o estudo de orações causais, orações explicativas, uso de elementos coesivos etc. No entanto, ao chegarem ao ensino médio, como já foi dito, poucos são os que lembram desses conhecimentos ou dele se utilizam em suas práticas de leitura e de escrita. E, em particular, de como isso interfere na leitura ou na produção de fatos ou opiniões.

Quando questionados a respeito desse esquecimento ou incompreensão, percebe-se que algumas causas para isso advêm de compreensões inexatas de termos metalinguísticos e de características específicas de uma modalidade adotada, no caso, a escrita. Tais causas deveriam sofrer intervenções do professor. No entanto, o que se observa, em geral, é a incapacidade de integrar o conhecimento de nomenclatura gramatical com o desenvolvimento de ler e escrever do aluno. Ver-se-á mais adiante que esses problemas entre outros serão abordados por pesquisadores como Myhill e Watson entre estudantes de língua inglesa.

Em Gerhardt (2015, p. 95), retoma-se o problema da aplicação desses conhecimentos quanto ao enfoque. Em geral, o que se percebe é que o trabalho de escrita ocorre sem articulação com o conhecimento gramatical. Esse trabalho, que ora se encontra pontual em conhecimento semântico, é insuficiente sem uma proposta em que se integre também um domínio da estrutura gramatical. E isso ocorre devido a um dilema: como ensinar gramática utilizando um modelo tradicional sem ser tradicionalista na abordagem?

Em verdade, essa não é só uma questão específica do Brasil, mas também em outras partes do mundo conforme atesta um artigo de Debra Myhill e Annabel Watson (2014). O artigo dessas pesquisadoras, além de traçar um perfil histórico do que nos interessa, ou seja, o papel histórico do ensino de gramática nas escolas para a produção de texto, ainda insere uma revisão das principais correntes linguísticas que se debruçaram sobre o tema. E, por fim, apresenta um possível consenso nesse ponto.

O ensino de língua vernácula em países anglófonos sofre, assim como aqui, com extensas “contestações, debates e dissensões<sup>1</sup>” (MYHILL & WATSON, 2014, p. 2) acerca de uns cinquenta anos. Em 1966, através de uma conferência, professores de inglês mostraram-se insatisfeitos com a prática pedagógica de aulas de identificação de classes de palavras e estruturas sintáticas porque, para muitos, não havia nessas atividades relevância ou impacto no desenvolvimento da linguagem. Por conta dessa Conferência de Dartmouth, instituiu-se nos currículos o abandono ao ensino de gramática. Tal resolução gerou desgosto ao público e aos políticos por motivações que fogem ao âmbito pedagógico numa associação inusitada entre estudo de gramática, moral e civismo. Em síntese, na Inglaterra, nos EUA e na Austrália, apesar das pressões, não há uma inclusão dos estudos de gramática explícita nos currículos, nem, aliás, surgiram estudos que justifiquem essa inclusão. As autoras apontam, no entanto, em particular no currículo da Inglaterra, a inserção de comandos aqui e ali que apontam para uma retomada de “*um discreto corpo de conhecimento linguístico*<sup>2</sup>” que as autoras não sabem identificar com clareza qual seja esse conhecimento (2014, p. 4).

Em países analisados cujo inglês não é a primeira língua há uma clara adoção do modelo de gramática normativo. Uma exceção apontada pelas autoras é o currículo canadense para o ensino de francês como primeira língua. Segundo Myhill e Watson (2014, p. 4), resumindo Poulin (1980), a gramática nova apresenta

---

<sup>1</sup> (...) the history of grammar teaching over the past fifty years is one of contestation, debate and dissent: (...)

<sup>2</sup> The new National Curriculum in England exemplifies this uncertainty, both in terms of the absence of an evidence base and the ambiguity of the rationale for its inclusion. For example, it mandates that children ‘learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching’ (DfE 2013:5) signalling simultaneously a suggestion that a rationale for the inclusion of grammar is the learning of a discrete body of linguistic knowledge (which is, of course, a defensible curriculum position to adopt) but also that this teaching should be ‘integrated within teaching’ The meaning of ‘integrated’ is unclear as it would be impossible to teach without integrating it into teaching, but it is perhaps implying a sense that the grammar should be contextualised. If that is the case, the learning purpose of this is not communicated.

uma abordagem indutiva a fim de garantir um conhecimento gramatical, com uma reduzida ênfase na metalinguagem gramatical, e uma maior promoção na reflexão, observação e ativa exploração do estudante sobre a linguagem.<sup>3</sup>

Mais a frente, o que se apresenta aqui, identificar-se-á como um conhecimento gramatical francamente epilinguístico. Apesar de toda essa discussão a respeito do menor uso ou do maior uso da gramática, o fato é que as autoras apresentam argumentos fortes a favor do ensino de gramática quando o que importa é o domínio da escrita. Em pesquisas empíricas, a partir de críticas feitas aos resultados positivos, porém equivocados, de combinação de sentenças, uma crítica em particular, citando Andrews *et alii* (2006), sugere alguns bons resultados dessas combinações à prática de uma pedagogia de conhecimento aplicado ao contexto do ensino da escrita.

Após essa contribuição, outras pesquisas denotaram os benefícios do ensino de gramática em situações contextualizadas ou incorporadas ao ensino da escrita. Uma ampla pesquisa realizada na Inglaterra com jovens entre 13 e 14 anos, conduzidos por Myhill *et alii* (2012) e Jones *et alii* (2012) apresentou como objetivo o ensino da escrita apoiado por materiais cuja compreensão gramatical é atrelada a escolhas linguísticas para uma melhor composição autoral de um texto. Tais pesquisas evidenciaram o impacto positivo desses estudos desde que o foco seja o ensino de escrita, não o de gramática.

Em ambos os estudos, registra-se a importância do conhecimento do tópico linguístico pelos professores. A falta de confiança no conhecimento declarativo de gramática, em particular do sintático, para lidar com questões e mal entendimentos dos alunos foi destacada. No entanto, esse conhecimento declarativo não é suficiente, pois, conforme afirmam complementarmente Myhill *et alii* (2012, p. 21): “Os professores precisam ser capazes de aplicar seus conhecimentos de tópicos linguísticos a textos publicados e à própria escrita das crianças<sup>4</sup>”, ou seja, fazer sua escrita ser o mais significativa, explicitando e aliando os recursos da língua ao impacto na comunicação conforme um contexto exclusivo da escrita. Aliás, quanto ao contexto, os autores pouco discutem as questões étnicas ou de gêneros entre outras sociais em seus artigos. No Brasil, no entanto, pode-se adiantar que essas questões em contexto de ensino público merecem um pouco mais de atenção.

---

<sup>3</sup> an inductive approach to securing grammatical understanding, with a reduced emphasis on grammatical metalanguage, and a greater emphasis on fostering student observation, reflection, and active participation in exploring language

<sup>4</sup> Teachers need to be able to apply their linguistic subject knowledge to published texts and to children’s own writing, identifying significant linguistic features and being able to make connections for writers between a feature and its impact on a text or reader.



Outro artigo específico sobre produção escrita (LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 231), enfatiza a importância dos aspectos cognitivos e metacognitivos através de um modelo cognitivo de fases interativas. Esse modelo será objeto de mais detalhamento adiante neste trabalho.

Voltando ao texto de Myhill e Watson (2014, p. 10), mas ainda tratando de aspectos ligados ao contexto educacional, há também uma perspectiva crítica sobre como nós, professores, lidamos com a gramática. As pesquisas acompanhadas pelas autoras apontam em duas direções: uns professores entendem a gramática como algo reacionário e restritivo e tendem a valorizá-la menos que aos estudos de literatura e, portanto, não ficam preocupados em ensiná-la. No entanto, outros professores entendem que uma abordagem exploratória e retórica pode ser valiosa para aumentar a compreensão metalinguística dos alunos em projetar conscientemente sua escrita.<sup>5</sup>

Nesse ponto, um relato pessoal pode ser útil. Também em coordenações de disciplina, em reuniões informais com colegas de outras disciplinas, percebem-se essas mesmas crenças ou posturas desse grupo pesquisado por Myhill *et* Watson. Todos os relatos dos colegas professores revelam ou trazem essa percepção de que aula de gramática está, ou deveria estar, desassociada das aulas de leitura e produção de texto. Isso parece ser referendado inclusive pelos currículos oficiais em que as atividades revelam uma disciplina específica para cada campo de atuação do professor de língua portuguesa. Por exemplo, há disciplinas como Língua Portuguesa, Leitura e Produção Textual para o ensino fundamental das escolas estaduais. O quadro para o ensino médio no Rio de Janeiro é ainda mais radical. Entre 2012 e 2018, havia apenas Língua Portuguesa e Produção Textual. Os títulos das disciplinas, ainda que o currículo detalhe alguns conteúdos de Literatura e de Leitura conforme documento do Currículo Mínimo da SEEDUC (2012, p. *passim*), deixam transparecer alguma despreocupação ou falta de foco com essas atividades. Aliás, enquanto se escreve este trabalho em 2020, para o ensino médio regular, o curso de Produção Textual foi retirado da grade curricular.

Resta, portanto, ao professor, fazer essa associação necessária entre o conhecimento metalinguístico e a leitura e a produção escrita. No entanto, na prática, o que se vê é que a má retórica e a má práxis subvertem a lógica das regras e qualquer boa intenção de um currículo oficial. A distribuição da disciplina e os tempos dedicados a cada uma, em geral, quatro tempos

---

<sup>5</sup> The literature, therefore, indicates a continuing trend amongst practitioners to view grammar as reactionary and restrictive, to value it less than literary aspects of the subject, and to be anxious about teaching it. However, there is also evidence of a countervailing belief that grammar taught with an exploratory and rhetorical approach can be valuable in increasing students' metalinguistic understanding and ability to consciously craft or design their writing. (MYHILL ET WATSON, 2014, p. 10)

para Língua Portuguesa e dois tempos para Leitura e Produção Textual no ensino fundamental das escolas estaduais são em geral contaminados por essa perspectiva de desassociação entre gramática, leitura e escrita. E, na prática, revelam o desprestígio dessas duas últimas atividades em detrimento da primeira. Mais do que isso, o professor com suas inerentes dificuldades tende às já viciantes práticas de gramática tradicional. Despreocupa-se, pois, frequentemente de pesquisar mais profundamente outros modelos de atividades para aplicar de maneira a integrar conhecimento gramatical, leitura e produção textual.

Em consequência, elaboram-se planos de aula em que objetivos para o ensino gramatical e para o ensino de leitura e escrita não ficam claros nem para os alunos e, às vezes, nem para os professores. Este, ao procurar material para preparar aulas, encontra a maioria das vezes livros didáticos que também não estabelecem essa relação clara entre o conhecimento metalinguístico aplicado à leitura e à produção textual. Pelo contrário, aproximam-se do que o professor já conhece e realiza, qual seja, o modelo baseado em perguntas de interpretação de texto de baixa inferência e questões gramaticais aplicadas ao texto além da ausência de trabalhos efetivos de produção verbal.

Sob uma outra perspectiva e trazendo outros problemas, Sinha (1999) critica o fato de que a maioria das teorias da aprendizagem parece considerar como pressuposição que é natural aprender. Daí decorrem outros efeitos, pois que se considera que basta “caracterizar as capacidades, os processos e os mecanismos” (SINHA, 1999, p. 3) para que o aprendizado ocorra. Ora, tal pressuposto imanentista descarta a figura do aprendiz, destaca-o do processo e implica, nos casos em que a formação falha, considerar problemas neurobiológicos na capacidade do aprendiz – hiperatividade, depressão etc – ou considerar inadequação da situação de ensino – postura antiprofissional do professor, problemas de currículo escolar, ausência dos pais *etc.*. O autor, portanto, não descarta a importância da neurobiologia para o ensino e o aprendizado, mas a pondera e relativiza, inserindo assim uma perspectiva “sociocultural da cognição e da subjetividade humana” (SINHA, 1999, p. 4).

Aliás, a crítica de Sinha se aplica não só ao processo tradicional de ensino e aprendizagem de gramática, mas também pode ser aplicado a esse ensino de gramática aplicado à leitura e à escrita de textos em qualquer abordagem que desvincule a situacionalidade do fazer pedagógico. De fato, independentemente, da estratégia de ensino, por melhor que ela seja, é importante reconhecer os macrocontextos e microcontextos em que essas estratégias são inseridas. Ainda que o método seja eficiente para um maior número de estudantes, torna-se, portanto, necessário reconhecer esses contextos sob o risco de transformar o aluno num problema e não considerar a estratégia sim num problema a ser resolvido ou ajustado.

Aprendizes e mestres não são objetos a quem se cabe moldar como partícipes de uma fórmula estratégica universal e indistinta.

Paralelamente a isso, o professor pode e deve apoiar, por meio de exemplos, comparações de suas práticas para que o aluno, como aprendiz, possa ter facilitada a metacognição de suas próprias práticas de linguagem a fim de ajustá-las a seus próprios propósitos comunicacionais. Dessa forma, promove-se para que os alunos, de fato, sintam-se aprendizes e partícipes dos conhecimentos linguísticos transmitidos no ambiente escolar, relacionando-os às suas próprias vivências.

## 2.2 O Desenvolvimento Metalinguístico

Dessa forma, este trabalho parte do pressuposto de uma série de discussões acerca de conhecimentos metalinguísticos que deveriam ser aprendidos em sala de aula, bem como sua aplicabilidade para a leitura e a escrita. Não obstante, a concepção mais comum de metalinguística difere conforme a perspectiva teórica.

Por exemplo, em dicionários de linguísticas como Dubois *et alii* (2004), encontram-se diversas definições relacionadas a uma perspectiva mais formalista. Os verbetes metalíngua, metalinguística e função metalinguística dão conta dessa abordagem. Na definição de Dubois *et alii* (2004, p. 411-412), define-se:

metalíngua é uma língua artificial que serve para descrever uma língua natural (1) cujos termos são os da língua objeto de análise, mas que têm uma só aceção e (2) cujas regras de sintaxe são também as da língua analisada. A metalíngua é, por exemplo, a *linguagem gramatical*, de que se serve o linguista para descrever o funcionamento da língua; é a *linguagem lexicográfica*, de que se serve o autor de dicionário para as definições das palavras. (...)

E ainda, ao tratar de função metalinguística no verbete “mensagem”, (DUBOIS *et alii*, 2004, p. 408) ao tratar dos três fatores constitutivos da comunicação verbal relacionados às funções linguísticas, definem e exemplificam a função metalinguística segundo concepção de Roman Jakobson:

Sempre que a mensagem serve ao emissor ou ao destinatário para verificar se um e outro utilizam o mesmo código, ela preenche uma função metalinguística. (“O que significa ‘tomar bomba’?” “– ‘Tomar bomba’ é ficar reprovado num exame.”). Todo processo de aprendizagem da linguagem recorre a operações metalinguísticas. A informação fornecida por tais mensagens, formadas frequentemente de frases equacionais, incide sobre o código léxico da língua comum ao emissor e ao destinatário.

O que não fica explicitado no verbete metalíngua é que há uma referência qualquer para o que seja linguagem gramatical e para o que seja a linguagem lexicográfica. Essa referência de linguagem gramatical permite inferir um modelo qualquer de gramática que terá implicações para o ensino-aprendizagem de uma língua materna. Mais: ao tratar de função metalinguística fica evidente a importância da metalinguagem para a aprendizagem, mas, curiosamente, ele aborda apenas a questão do código léxico que, se visto *stricto sensu*, não aborda o conceito presente em metalíngua para a linguagem gramatical.

Na obra *Mas o que é mesmo “gramática”?* de Franchi (2006), há uma reflexão sobre os diversos tipos de concepções gramaticais e sobre as atividades de ensino relacionadas. Quanto às concepções, Carlos Franchi (2006, p. 31) divide-as resumidamente em três: gramática normativa (tradicional), gramática descritiva e gramática interna. As duas primeiras são imbricadas no processo de ensino atual e, praticamente, podem ser tomadas como uma só. Entretanto, frequentemente, desconsideram os aspectos de variação, o que já não ocorre quando se pensa ensino sob a concepção da gramática interna. Para o autor, esta última apresenta a maior produtividade de atividades de ensino de língua portuguesa por considerar maior número de possibilidades de ensino, além de permitir a inclusão das variedades da língua. Este último ponto é o que interessa e, em particular, sua divisão sobre os tipos de atividades possíveis pensando-se na gramática interna.

Quanto às atividades, destacam-se três: as atividades linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas. A primeira e a última propiciam o conhecimento das regras da língua pelo exercício da própria língua mormente nas séries iniciais. Por outro lado, as atividades metalinguísticas só são interessantes ao processo de ensino em um período mais avançado da escolarização na visão deste autor. Para atividade linguística, o autor entende que seja (FRANCHI, 2006, p. 95):

nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social, que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outras palavras, há que se criarem condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.

Ainda distingue que a escola não se presta só a isso, pois é na escola, segundo o autor, que se devem dirigir os propósitos específicos e próprios a fim de desenvolver “os recursos

expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural” (FRANCHI, 2006, p. 95). Insere-se, portanto, a atividade epilinguística, visto que essa é “intensa, provocada e estimulada pelo professor” (FRANCHI, 2006, p. 97) vinculando-se tanto à atividade linguística na produção e compreensão de texto, quanto a um conhecimento sistematizado das construções gramaticais. Permite, pois, ao aluno estabelecer hipóteses sobre os fatos da língua e, a partir dessas hipóteses, “descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística”.

Em resumo, deve-se adotar a gramática interna e em uso para as aulas de Língua Portuguesa. Em sua obra, os casos apresentados revelam cuidado na apreensão dessa gramática e desse foco no trabalho com metalinguística. Franchi justifica sua escolha em detrimento de outras a partir de uma revisão sobre críticas e pesquisas relacionadas ao ensino da gramática na escola.

Embora, haja, por assim dizer, uma exímia intuição do já falecido e honroso professor da Unicamp e da USP, percebe-se ainda que há uma certa inconsistência teórica de proposta quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Essa consistência necessária para a construção de um trabalho mais embasado, encontra-se na obra de Gerhardt (2007) quando discorre sobre desenvolvimento metalinguístico.

Ao tratar da questão do desenvolvimento metalinguístico, Gerhardt (2017, p. 36) a distribui como uma das ações metacognitivas. Sua formulação de desenvolvimento metalinguístico é baseada em Jean-Émile Gombert. Sendo diferente do que anteriormente apresentou-se aqui, ou seja, a metalinguagem como organização da língua, de seus códigos gramaticais, lexicais e semânticos, a metalinguagem doravante será vista como a obtenção de *insights*, construção de hipóteses e aquisição de práticas de linguagem.

Em outro ponto (GERHARDT, 2017, p. 42), a distinção torna-se mais clara entre esses dois aspectos da metalinguagem destaques da autora:

1. *Metalinguagem* como a **atividade linguística** sustentada pela linguagem: a linguagem sobre a linguagem;
2. *Metalinguagem* como a **atividade cognitiva** sustentada na linguagem: a cognição sobre a linguagem.

Tal distinção é importante para se pensar em educação de tal maneira que o foco deve ser não na atividade linguística, ou melhor, nos seus componentes linguísticos, mas antes na atividade cognitiva, ou seja, “no comportamento e na relação das pessoas com a sua experiência linguística” (Idem, p. 43).

Portanto, um desenvolvimento metalinguístico passa por ações relacionadas a atividades linguísticas e a atividades cognitivas. No primeiro caso, as características ou o funcionamento da linguagem, sua estrutura léxico-gramatical, contextos, propósitos, normas de uso, sua relação com os gêneros pretendidos pelo seu autor, as diferentes modalidades e a compreensão dessas modalidades contribuem para que a linguagem faça sentido. No segundo caso, a percepção da especificidade da linguagem quanto às finalidades e aos objetivos contribuem para esse sentido.

Essa atividade cognitiva é tão mais relevante quando se percebe que constantemente somos nós professores que informamos aos alunos as finalidades e os objetivos da linguagem, não são eles, os alunos, que as escolhem por si. Essa percepção da especificidade da linguagem, só recentemente compreendi, não deveria ser imputado pelo gênero em si, ou pela exigência do currículo ou de qualquer agente externo, inclusive por mim, professor, mas antes por interesses e motivos dos próprios alunos. Ainda que um direcionamento pelo currículo escolar seja comum, este deve ser minimizado, pois que quaisquer outros motivos podem soar artificiais e impeditivos para a cognição da linguagem pelos alunos. Assim, resta a mim, como professor, preferencialmente estimular no aluno o seu interesse comunicativo e intermediar a consecução dessas finalidades e objetivos pela linguagem. Assim, em paralelo, a atividade linguística se fará mais naturalmente necessária e, portanto, mais prazerosa, pois inserida na motivação dos próprios alunos.

O método de apresentação tradicional, como bem atestam as pesquisas e algumas experiências pessoais, não costuma produzir efeitos tão positivos aos educandos, além de apresentar um efeito negativo sobre o educador que parece só se satisfazer com o ensino de leitura para os jovens já no ensino médio, às vezes, com subsídios semânticos, mas com aquilo que Gerhardt (2015: 95) destacou como “dado de forma assistemática e atomizada”.

Nessa mesma linha, outra pesquisa levada a cabo também por Myhill, Jones e Wilson (2016, p. 2) questionam dois pontos: como estudantes desenvolvem conhecimento metalinguístico a respeito da escrita? E, como os professores gerenciam esse conhecimento através de conversas dialógicas em sala de aula? Os autores não defendem um ponto de vista gramatical da tradição, aquele em que se ensinam conformidades às regras prescritivas. Antes, ter-se-ia como método uma espécie de “gramática da escolha”. Essa seria próxima ao que a sociolinguística estudaria em variante de estilo, ou seja, uma gramática em que o escritor determina que escolhas seriam melhores para alcançar uma melhor comunicação num texto.

Os autores citam Galbraith (1999), para discutir que tais escolhas ora são conscientes, ora inconscientes, ora explícitas, ora implícitas. Logo, há um sistema dual: um seria baseado

em regras, controlado e consciente (conhecimento transformador). O outro seria associativo, automático e inconsciente (constituição do conhecimento). Para outro autor citado, Becker (2006, p. 35), é possível estabelecer um paralelo com Galbraith, pois há uma diferenciação entre “recursos linguísticos” e “estratégias retóricas”. Os recursos linguísticos podem ser automatizados a ponto de as estratégias retóricas atuarem para as intenções do escritor. Por fim, Myhill, Jones e Wilson cedem aos argumentos de Carter e McCarthy (2006), divisam em gramática da estrutura, para as escolhas automáticas, implícitas, assim sendo, linguísticas, e chamam de gramática da escolha para as estratégias retóricas ou para as escolhas explícitas, assim sendo, metalinguísticas. Portanto, o objetivo do trabalho de Myhill *et alii* (2016, p. 4) está vinculado a uma compreensão metalinguística. Em citação a outro artigo de 2011 de sua própria autoria, assim depõem numa perspectiva interdisciplinar como

a conscientização explícita de uma atenção à linguagem como um artefato, e o monitoramento e manipulação conscientes da linguagem para criar significados desejados em entendimentos socialmente compartilhados<sup>6</sup> (Myhill, 2011, p. 250)

Ainda no trabalho de Myhill *et alii* (2016, p. 5-6), discute-se que a compreensão metalinguística tem sido objeto de estudo para o desenvolvimento da linguagem oral, para a aprendizagem bilíngue e para o desenvolvimento da escrita inicial, no entanto, pouco foco tem sido dado para a melhora de escolhas conscientes por parte de escritores para a escrita e a reescrita de textos. Por outro lado, o papel do professor é importante como agente que explicita essas escolhas e as apoia ainda que alguns educandos não necessitem. E, mesmo com a ênfase ao ensino dialógico, registra-se que o ensino genuinamente dialógico não é praticado nas escolas. O estudo, portanto, dirige-se a identificar essa prática dialógica para o desenvolvimento da compreensão metalinguística de alunos em suas escolhas gramaticais na escrita.

Para alcançar essa finalidade, os professores passaram por treinamento e se aplicaram, particularmente, em dois princípios: conexão entre um ponto gramatical e seu efeito na criação e significado na escrita, contextualizando-a; importância de oportunidades de discussão dialógica de alta qualidade tanto entre professores e alunos, quanto entre os alunos entre si. Consideram-se oportunidades para abordagens mais dialógicas: uma conversa que busque a justificativa de escolhas linguísticas feitas; um desafio a escolhas clichês ou forçadas para a escrita; um apoio para as conexões entre as características gramaticais e seu efeito no

---

<sup>6</sup> the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings.

significado para a escrita; geração de perguntas e discussão de mal-entendidos; incentivo à experimentação e ao jogo de linguagem; preparação para discutir de forma construtiva como o texto pode ser melhorado. Além disso, desestimulava-se a busca por uma “resposta correta”.

Tanto para a intervenção, quanto para a diagnose, sustenta-se a adoção desses dois princípios para a aplicação da proposta pedagógica em relação à representação das construções causais. Em verdade, não será proveitoso o trabalho, se assim não for feito, visto que a cognição e a metacognição desses conhecimentos gramaticais redundarão falhos.

A continuidade da pesquisa de Myhill *et alii* (2016, p. 8) categorizou seis padrões na interação entre professores e alunos conforme os debates eram mais ou menos dialógicos. Três que se podem considerar mais propícias ao dialogismo e três menos propícias. Entre as mais propícias: a “gestão hábil” em que se gerencia a discussão tanto a fim de reorientar quanto a fim de extrair maior compreensão do texto; o “foco claro” em que há clareza quanto ao objetivo do aprendizado; a “justificativa de escolhas” em que se incentiva aos alunos explicar e justificar as escolhas feitas mesmo as inadequadas. As três menos propícias ao debate metalinguístico: o “foco obscuro” em que há pouca clareza ou confusão quanto à apresentação do objetivo; o “professor fala muito” em que há pouca participação do aluno; a “oportunidade perdida de aprender” em que se perde um mote ou tema de gramática durante as leituras ou a escrita de um texto.

Em síntese, a pesquisa revela uma distribuição estatística em que, mesmo com orientação dada aos professores e com um método apropriado para esse fim, segundo os resultados da pesquisa em Myhill *et alii* (2016, p. 9), havia uma frequência de 47% de situações de debate metalinguístico menos dialógico. Ou seja, situações em que ora o professor não levou em conta dúvidas dos alunos – “Oportunidade perdida de aprender” (23%); ora esclareceu essas dúvidas sem debatê-las – “Professor fala muito” (17%); ora o professor se perdeu em explicações que apenas tangenciavam as dúvidas dos alunos, mas não a abordavam claramente – “Foco obscuro” (11%).

Os resultados da pesquisa, segundo os autores (2016, p. 20-21), apontam em três sentidos para o desenvolvimento de um conhecimento metalinguístico: a importância da discussão metalinguística para a escrita; a importância das habilidades do professor na gestão dessa discussão; o domínio do professor sobre o tópico gramatical.

Não se discutirá neste trabalho o domínio sobre o tópico gramatical pelo professor, entende-se que sejam premissas à formação docente ou ao menos a uma contínua formação. O que caberia a um outro tipo de estudo. Contudo, quanto ao primeiro, parece uma questão de perspectiva do docente a fim de priorizar uma abordagem gramatical que valorize uma



discussão metalinguística para a produção escrita. Entende-se que aprender a linguagem é aprender a significar, ideia central em Hallidayan (2004), citado por Myhill *et alii* (2016, p. 21). De fato, dar forma a um texto envolve dar satisfação a intenções autorais, ao leitor implícito e às expectativas sociais quanto ao gênero do texto. A discussão torna evidente os procedimentos para essa verbalização. Justificar essas escolhas, expandi-las e orientá-las tem nesse debate metalinguístico uma função importante no papel da interação entre professores e alunos.

Nesse ponto, Gerhardt (2017, p. 25), ao determinar o ensino de língua portuguesa, expõe um quadro programático a ser debatido. No caso, dois pontos chamam atenção pela relação direta com a discussão exposta no parágrafo anterior:

5. Como incorporar, entre os objetivos de ensino de Português, o letramento linguístico à proposta de que os alunos se masterizem nas normas linguísticas de prestígio, sobretudo nas práticas com a modalidade escrita, a fim de que se rompa com a ideia de que essas normas são socialmente hegemônicas e demarcadoras de um território (conforme a visão de DELEUZE e GUATTARI, 2011 [1972]), e se solidifique a percepção de que o aprendizado e a apropriação metalinguística de diferentes normas linguísticas favorecem as potências pessoais e sociais dos aprendizes e expandem suas esferas de existência.

6. Como instituir um ensino de língua que, em vez de territorializar e excluir, ao definir uma relação verticalizada com os objetos de conhecimento, que apenas apresenta às pessoas saberes e lugares aos quais elas nunca terão acesso, desterritorialize, horizontalize e inclua, por meio de ações metalinguísticas que integrem novos conhecimentos aos saberes que as pessoas já trazem sobre a linguagem.

Cabe um último comentário concernente ao documento oficial mais recente, a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC incorpora uma visão enunciativo-discursiva, presente em documentos oficiais anteriores. No entanto, ainda exige o preparo dos alunos para o uso de aspectos gramaticais e da norma padrão (BRASIL, 2018, p.76): “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão”. E ainda (BRASIL, 2018, p.76): “conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).”

Portanto, equilibrar tantas exigências com aquilo que se pode efetivamente produzir com os alunos em sala de aula é uma escolha do professor de acordo com as necessidades que ele entende haver para a turma.

### 2.3 O Modelo de Fases Interativas de Lucia y Hocevar e a Promoção da Consciência Metacognitiva de Schraw

Ao tratar de aspectos relacionados à escrita, Lucia y Hocevar (2008) enfatizam aspectos cognitivos e metacognitivos para o ensino através de modelo de fases interativas em cursos experimentais de ensino básico e médio. O interesse nesse artigo está particularmente em como se caracteriza tanto a metacognição para a escrita quanto as estratégias em níveis desenvolvidas pelas autoras para a escrita.

Num primeiro momento, as autoras (LUCIA y HOCEVAR, 2008, p. 238) trazem a definição do que seja a metacognição. Segundo elas, o termo foi definido pelo psicólogo canadense John Flavell na década de 1970 como “*el control que las personas realizan de sus propios procesos cognitivos para ser eficientes*”. O estudo de Flavell também levou em conta as situações que as potencializam. Em verdade, dados empíricos demonstraram que apesar de estudantes trazerem estratégias de memória, não as utilizavam adequadamente. Isso acarretava uma produção deficiente. Assim, não basta distinguir o nível de funcionamento cognitivo, o conhecimento metacognitivo, mas também controlar esses processos, a experiência metacognitiva.

Quanto ao conhecimento metacognitivo, definem-se como

*conocimientos que tienen los sujetos sobre la cognición, referido a personas (lo que saben las personas respecto a sus capacidades o a la de otras personas ya sea en lo intraindividual, interindividual o universal), en relación con tareas (el conocimiento sobre demandas y exigencias que conlleva determinada tarea) y en relación con estrategias (conocimiento sobre qué estrategia utilizar para lograr un objetivo y cómo controlar su eficacia o pertinencia según las circunstancias).*(LUCIA y HOCEVAR, 2008, p. 238)

Quanto à experiência metacognitiva, definem-se como

*las sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cabo un proceso cognitivo: darse cuenta del grado de dificultad de la tarea que se está realizando, o tener la sensación de que la vía elegida para resolverla es inadecuada, o sentir que se está muy cerca de alcanzar el objetivo, etc.* (Idem, p. 239)

Esse processo é de desenvolvimento contínuo nos aprendizes, segundo Flavell, tendo ao longo dos anos uma constante integração em qualquer atividade cognitiva. E, por esse motivo, as autoras prescrevem atividades que auxiliem nesse desenvolvimento a fim dos

estudantes cada vez mais descobrirem seus próprios recursos e os controlarem para a produção escrita. Nesse ponto, sugerem um modelo didático com estratégias para que isso ocorra (Idem, p. 241). Importante ressaltar que tal modelo, segundo as próprias autoras, não deve ser tomado como uma receita, podendo, portanto, ser adaptado “a las necesidades de cada grupo y a la enseñanza de distintos tipos textuales”.

Para aqui serão sistematizados de forma global os níveis conforme o quadro exposto por elas (Idem, p. 248-249) com nossa tradução. Muito embora esses quadros não tenham sido utilizados em sua totalidade, junto com o trabalho de Schraw (1998) serviram de base para a criação da proposta didática.

Quadro: Modelo didático de fases interativas de ensino de produção

Expectativas de alcance: conhecer e aplicar reflexivamente estratégias de escritura para a produção de distintos tipos de textos		
Objetivos	Estratégias	Tarefas globais
1. Escrever um texto dentro dos parâmetros de uma situação comunicativa consensual	De produção Metacognitivas	Escrita inicial de um texto ou um pretexto e da explicação do processo seguido para escrevê-lo. Informe metacognitivo.
2. Construir uma representação do texto na memória aplicando estratégias de leitura	De pré-leitura	Formulação de hipóteses a partir das marcas paratextuais de um texto
	De leitura	Processamento estratégico do texto em seus distintos níveis.
	De pós-leitura	Organização gráfica
	Metacognitivas	Reflexão sobre os propósitos das estratégias de leitura levadas a cabo. Elaboração de conclusões em registro oral e escrito.
3. Construir um modelo adequado de produção escrita na memória	De produções psicolinguísticas Cognitivas e metacognitivas	Avaliação do texto lido e reconhecimento das estratégias de escritura usadas pelo autor em seus distintos níveis. Elaboração de um quadro síntese das estratégias psicolinguísticas de produção.

	Do processo de escritura, cognitivas e metacognitivas	Compreensão e reconhecimento das fases do processo de escrita. Reflexão, apresentação oral e resumo escrito das estratégias postas em jogo no processo de escrita.
4. Propor estratégias corretoras dos escritos	De leitura e escrita interconectadas Metacognitivas	Avaliação coletiva de um escrito. Avaliação, correção cooperativa e depois individual do texto pessoal elaborado.
5. Aplicar estratégias de escrita	Estratégias de leitura e escrita interconectadas. Metacognitivas	Aplicação de estratégia em exercícios de escrita breves e graduais. Identificação das estratégias postas em jogo em cada atividade.
6. Produzir textos aplicando reflexivamente estratégias de escrita, com apoio externo nas tarefas de revisão e correção	De escrita Metacognitivas	Produção de texto aplicando as estratégias aprendidas para escrever, corrigir e reescrever. Revisão e regulação da tarefa na forma colaborativa.
7. Escrever um texto e monitorar autorreflexivamente o texto que vai produzir e o produto final. Determinar reflexivamente as estratégias apropriadas.	De escrita Metacognitivas	Produção final ou pós-texto. Elaboração de um informe metacognitivo sobre as estratégias postas em jogo na produção pessoal.
8. Refletir sobre o processo de aprendizagem seguido e elaborar conclusões.	Cognitivas e metacognitivas	Sessão coletiva de discussão, análises e formulação de conclusões.

Destaque deve ser dado ao terceiro passo que permite desenvolver mais dois quadros guias: um sobre as produções psicolinguísticas (Idem, p. 245) e outro sobre os processos de escrita (Idem, p. 246). Também seguem traduzidos para comentários posteriores.

#### Quadro guia: Estratégias psicolinguísticas de produção

Níveis	Estratégias	Explicitação das estratégias
Pragmático	Adequação à situação comunicativa	Ajuste às características do receptor, ao contexto comunicativo e ao propósito do escrito: informar objetivamente, língua padrão, registro geral, escrito e formal.

Superestrutural	Ajuste às categorias canônicas Ajuste às exigências das categorias procedimentais incluídas Adequada diagramação	Introdução e desenvolvimento, conclusão (optativa) Procedimentos adequados para o desenvolvimento temático.
Macroestrutural	Manutenção de unidade temática  Coesão entre macroproposições	Tema global do primeiro parágrafo, eixo unificador de temas parciais de outros parágrafos. Conexão entre os parágrafos léxica e/ou gramatical. Pontuação delimitadora: ponto-parágrafo.
Microestrutural	Adequada progressão temática  Conexão interoracional	Progressão ordenada por temas enunciados em posição inicial e remas que os especificam e/ou explicam. Conexão léxica ou gramatical entre orações. Adequada seleção de substitutos. Pontuação delimitadora: ponto continuativo.
Proposicional	Correta estruturação sintática.  Adequada relação semântica	Concordância de gênero e número; correlação verbal entre períodos sintáticos. Adequadas conexões de coordenação e subordinação. Adequada eleição do léxico e de seus substitutos. Informação pertinente, não errônea, nem repetitiva, sem contradições.

#### Quadro de guia: Estratégias do processo de escrita

<p>(operações que podem ser repetidas, recursivas):</p> <p>Estratégias de planejamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- determinação da situação retórica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- determinar o que se entende (assunto).</li> <li>- pensar sobre o que está escrito (objetivos do escritor).</li> <li>- ter em conta para quem está escrito (audiência) e a posição de si como emissor (como está escrito).</li> </ul> </li> <li>- geração de ideias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- pensar em quais ideias serão desenvolvidas.</li> <li>- observar, tomar notas, consultar bibliografia etc., de acordo com o tipo de texto e o propósito da escrita.</li> </ul> </li> <li>- organização de ideias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- modelar ideias em um esquema, lista, tabela sinótica, etc., levando em conta as ideias geradas e a superestrutura do texto a ser produzido (objetivos da escrita).</li> </ul> </li> </ul> <p>Estratégias de escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rascunho de redação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- escrever um rascunho baseado nos objetivos planejados e escritos anteriormente levantados: situação retórica, geração e organização de ideias.</li> </ul> </li> <li>- revisão, correção, reescrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>- revisar a redação, avalie-a em seus diferentes níveis, corrija, planeje, reescreva.</li> </ul> </li> </ul>
---

Esse quadro de Lucia y Hocevar serviu de inspiração, em certa medida, para os quadros do material didático desta dissertação. Porém, a estrutura da proposta se baseia numa sequência

regulatória de Schraw (2001): planejamento, monitoramento e avaliação. Nessas etapas, seriam regulados conhecimentos condicionais (quando e por quê?), procedimentais (como?) e declarativos (o quê?). Para que o aprendiz autorregule esse processo, o autor propõe o seguinte *checklist*:

<b>Planejamento</b>	<b>Monitoramento</b>	<b>Avaliação</b>
1.Qual é a natureza da tarefa?	1.Entendi claramente o que estou fazendo?	1.Alcancei meu objetivo?
2.Qual é meu objetivo?	2.A tarefa faz sentido?	2.O que funcionou?
3.De qual tipo de informação e estratégias preciso?	3.Estou alcançando meus objetivos?	3.O que não funcionou?
4.De quanto tempo e recursos precisarei?	4.Preciso fazer mudanças?	4.Eu faria as coisas de outra forma na próxima vez?

Portanto, o planejamento envolve a seleção de estratégias apropriadas e a alocação de recursos que afetam a realização (SCHRAW, p. 115); no monitoramento, tem-se uma consciência de si no ato tanto da compreensão quanto da realização da tarefa; na avaliação, aprecia-se um produto e uma eficiência de aprendizagem em si próprio, em síntese, automotivação. Nessa perspectiva, a proposta didática atua em longitude e latitude. Do ponto de vista longitudinal, atua a fim de atender ao planejamento, ao monitoramento e à avaliação da cognição. O que o autor denomina de regulação da cognição. Do ponto de vista latitudinal, atua a fim de atender sobre a metacognição, ou seja, o conhecimento da cognição sob as etapas de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais. A tabela assim estabelecida permitiria dar profundidade e continuidade dos conteúdos e de alguma autorregulação das competências e habilidades apreendidos.

## **2.4 A Análise do Discurso na Teoria Semiollingística**

A análise do discurso, posteriormente AD, foi utilizada não somente para o estudo do modo de organização argumentativo e, conseqüentemente, para as atividades autoavaliativas pensadas para esse fim, mas também serviu para refletir sobre a heterogeneidade dos discursos na sociedade. Nesse sentido, incitou um trabalho com os diversos sujeitos do discurso desde o que se imagina ser a proposta do diretor do curta-metragem, passando pelo resenhista até o sujeito alvo da resenha. Assim, serão retomados alguns conceitos fundamentais de análise do discurso para o ato de comunicação antes de necessariamente adentrar no estudo do modo argumentativo propriamente dito. É preciso ainda mais uma ressalva. É a Teoria

Semiolinguística da AD que será aqui estudada a partir da obra de seu fundador Patrick Charaudeau (2016).

Ora, a sala de aula é espaço de diversos sujeitos que produzem diversas significações o tempo todo. É assim que um conteúdo transmitido pelo professor é constantemente ressignificado pelos alunos, pois que ali também se realiza um jogo de significações entre um sujeito-enunciante (no papel social de professor) e o sujeito-interpretante (no papel social de aluno). Buscar uma constante de sentido para o que é ensinado é um desafio para o docente. Nesse cenário, deriva a importância de se considerar nas atividades essas ressignificações como um *a priori* de qualquer atividade proposta. Quanto mais distante do universo de discurso do aluno, menos intercompreensão pode se aferir nessa relação.

Ao refletir sobre isso, as atividades aqui propostas sugerem, sempre que possível, ou paráfrases para o contexto dos alunos ou a polissemia entre e com os alunos para o alcance, nesse contexto, da maior autonomia possível. Para isso, o professor deve falar o menos possível em muitas situações. Ou melhor, deve falar apenas o preciso em momentos precisos.

A paráfrase estabelecida pelos alunos deve ser para o convencimento de um público leitor, visto que o filme será assistido com essa finalidade conforme a proposta deste trabalho. Daí decorre uma heterogeneidade do objeto do discurso, nesse caso, o curta metragem a ser divulgado. Essa paráfrase, portanto, é um “vetor pelo qual se marca a heterogeneidade no discurso, seja ela mostrada ou constitutiva” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2020, p. 366). E, de fato, espera-se que os alunos possam ressignificar o que irão assistir a partir de suas experiências, de sua ideologia, de seus conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Da parte do aluno, como já dito anteriormente, será privilegiada a situação monologal ainda que haja constantemente uma troca de informações entre os alunos quanto às suas produções. Daí, decorrente dessa escolha pela situação monologal como veremos no estudo da encenação argumentativa, haverá um privilégio para ordem progressiva das ideias, sua hierarquização e, eventual, explicitação de efeitos de sentido que se deseja alcançar para obter a melhor comunicação (CHARAUDEAU, 2016: p. 72).

O que se discute até o momento se dá dentro de algo importante para a Teoria Semiolinguística de Charaudeau dentro da Análise do Discurso: a comparação entre o ato de linguagem e a encenação argumentativa (p. 43 ss). Como a encenação argumentativa com seus procedimentos e dispositivos serão objeto deste trabalho, tratar-se-á aqui brevemente de sua teoria em particular.

O ato de linguagem é uma relação de sentidos explícitos e implícitos decorrentes do contato das circunstâncias de discurso específicas. Portanto, não pode o ato de linguagem se

restringir a um ato de comunicação por não haver simetria entre um emissor e um receptor nem haver uma percepção clara da intenção do emissor. Além disso, implica ainda haver dois tipos de representação no circuito da situação de comunicação: uma discursiva, interna, e outra da situação de comunicação, externa (CHARAUDEAU, 2016, p. 52).

Essa divisão permitirá ao linguista francês exemplificar uma série de estratégias de discurso que incorrerão em seus respectivos efeitos. E, por falar estratégia, esta se insere dentro da produção do ato de linguagem (2016: p. 56) no que ele fará uma divisão em expedição e em aventura.

A expedição é a produção intencional – sempre bom lembrar que o intencional na perspectiva semiolinguística possui componentes para além do consciente -, por parte do sujeito comunicante (EUc) com as limitações obviamente das circunstâncias do discurso. Por sua vez, a expedição se subdivide em *contratos* e *estratégias* do discurso conforme Charaudeau (2016, p. 56, itálicos do autor). Essas serão adaptadas e retomadas pelo autor quando discutir a configuração da encenação argumentativa. E são cruciais para as diversas adequações sobre as quais os alunos terão de refletir para as suas produções.

A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações languageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência languageira de reconhecimento análoga à sua. Nesta perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma contrapartida de convivência.

Mais adiante, apresentar-se-á uma noção de proposição relacionada ao modo argumentativo que guarda forte relação com essa definição de contrato. Nas atividades deste trabalho, o professor deve levar em conta essa noção de contrato na produção e interpretações orais ou escritas. De fato, são esses contratos que permitem aos participantes do ato de linguagem minimamente reconhecer efeitos de sentido que determinados elementos da língua podem propiciar. E são esses efeitos que se desejam que os alunos dominem em alguma medida. O contrato (CHARAUDEAU, 2016, p. 56) então se funda na competência languageira esperada entre os participantes de uma mesma prática social de linguagem.

Por outro lado, a estratégia se vale seja de práticas de reconhecimento entre um sujeito interpretante e um sujeito destinatário pela prática languageira, ou seja, devedora do contrato; seja de força de lei de um lugar de verdade a partir de uma imagem do real criada; seja da identificação do sujeito interpretante com um destinatário desejável no seu imaginário, porém fruto de uma imagem de ficção criada. As consequências esperadas nessa produção de



expedição são para que os contratos sejam percebidos tal qual foram planejados e para que as estratégias produzam os efeitos desejados.

No entanto, a aventura é, como o próprio autor (2016, p. 57) comenta, “inscrito no campo do imprevisível”, pois pode falhar de três formas: quando o sujeito comunicante deixa transparecer evidências que contradizem o ato de linguagem; quando o sujeito interpretante não domina os efeitos de sentido; quando o sujeito interpretante não possui domínio do contexto sócio-histórico do ato de comunicação.

Sobre a encenação, essa é tida por Charaudeau (2016, p. 74) como função base para o modo de organização enunciativo, no entanto, mais do que isso, o autor afirma que esse modo precede os demais em importância visto que

O modo enunciativo tem uma função particular na organização do discurso. Por um lado, sua vocação essencial é a de dar conta da posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros – o que resulta na construção de um aparelho enunciativo; por outro lado, e em nome dessa mesma vocação, esse Modo intervém na encenação de cada um dos três outros Modos de organização.

Mas afinal, por que Modos de organização? Na verdade, é preciso dar um passo atrás ainda ao tratar da encenação. Analisar um ato de linguagem como encenação é se perguntar, como o próprio Charaudeau (2016: p. 63) destaca por aspas: ““Quem o texto faz falar”, ou “Quais sujeitos o texto faz falar””. Ora, mas isso não é o único elemento a analisar no ato, na continuidade, ele chama a atenção para a análise dos “possíveis interpretativos”, em definição, “representações das experiências dos indivíduos que pertencem a esses grupos, enquanto sujeitos individuais e coletivos”. Atenta o autor que essas representações, os possíveis interpretativos, só se manifestam diante de uma organização de elementos linguageiros, formais e semânticos. Enfim, essa organização pode ser dividida em quatro modos: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo. Sendo esses três últimos voltados para o mundo referencial e apenas o primeiro sendo possuidor dos elementos linguageiros que organizam os sujeitos do ato de linguagem. Daí, a prevalência desse sobre os demais leva em conta que sempre o enunciativo trata de uma parte do modo de organização desses, já que é composto por uma encenação – função base para o enunciativo como visto.

Em paralelo, as atividades propostas aqui neste trabalho chamam a atenção para a relação locutor-interlocutor e, mais à frente, os contratos e estratégias que se estabelecem entre eles em função de uma razão persuasiva. O que o interlocutor espera do texto do aluno? Como o texto dele, do aluno, pode falar a um determinado público? Afinal, o aluno deve se perguntar e, se não se perguntar, devemos incitá-los a fazer a pergunta: “O que acontece de errado quando

não somos compreendidos?” Isso vale para a produção de texto para a sala de aula, mas também vale para as pequenas situações comunicativas de nossas vidas. O professor deve trazer essa importância à baila. Por outro lado, também deve se questionar constantemente sobre o contrato e a estratégia utilizados nessa ocasião. Assim, deseja-se uma expedição ou uma aventura nos trabalhos, na vida familiar, nas diversas relações e naquela que importa para a sala de aula com nossos alunos?

Explanou-se até o momento da Teoria Semiolinguística o que seria o ato de linguagem e a sua análise, mas e o discurso? Afinal, trata-se de uma análise do discurso. O discurso, para o autor (2016, p. 68), é o “verdadeiro fundamento da linguagem”. Para tratar de discurso, o linguista francês trata do ato de comunicação como um dispositivo cujos componentes são, além dos essenciais locutor e interlocutor: a situação de comunicação, os modos de organização do discurso, a língua e o texto. Doravante, trata-se do modo de organização argumentativo para o fim a que se destina este trabalho sem desprezo dos outros componentes e de outros modos de organização a que se voltarão sempre que a necessidade assim o exigir.

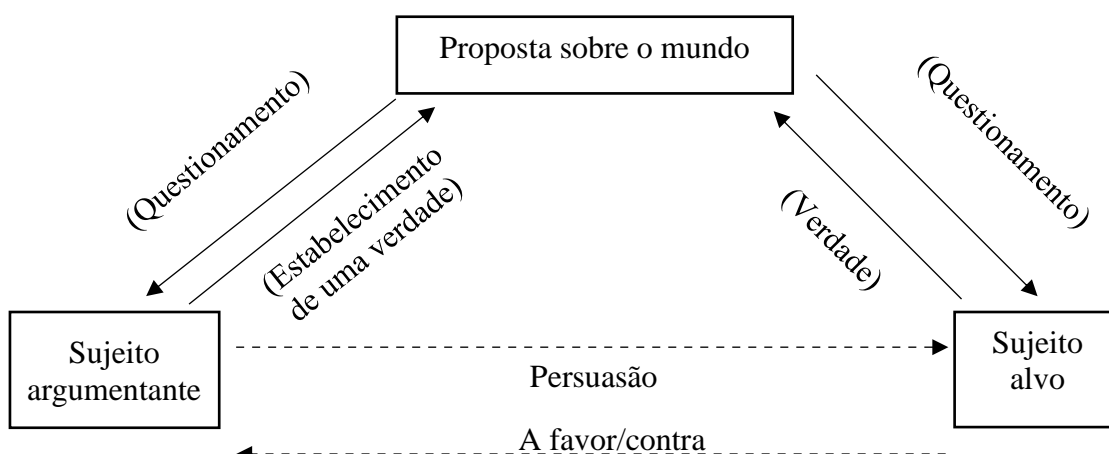
#### **2.4.1 Sobre o modo de organização argumentativo**

Os modos de organização apresentam uma função de base e um princípio de organização. A função de base é uma finalidade discursiva ligada, em geral, ao mundo referencial – exceção feita ao modo enunciativo. Por sua vez, o princípio de organização trata de uma lógica de construção e de uma organização de encenação. Para o argumentativo, como veremos em detalhes mais à frente, esse referencial é a exposição e a prova de causalidades por meio de uma lógica racionalizante que possuem a intenção de persuadir. Por sua vez, o princípio de organização argumentativa é, em si, uma lógica argumentativa e a encenação argumentativa.

Antes de mais nada, é sempre importante frisar que Charaudeau (2016: 203) não trata de tipo textual argumentativo necessariamente, antes como o próprio autor coloca

Trata-se de apresentar as noções de base, que são destinadas a fazer compreender como funciona a mecânica do discurso argumentativo, ou seja, não um tipo de texto, mas os componentes e procedimentos de um modo de organização discursivo cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer texto em particular.

Em *Linguagem e Discurso*, o autor dispõe ainda de uma série de critérios para determinar a existência da argumentação, que de forma bem sintética (2016, p. 205) apresenta sob forma gráfica:



Nesse gráfico, ficam evidentes os três componentes básicos da argumentação: o sujeito argumentante, a proposta sobre o mundo e o sujeito-alvo. Ora, esse quadro de certa forma é uma adaptação do quadro de situação comunicativa já apresentado antes pelo autor (2016, p. 52). Observa-se que esses são os sujeitos de fala, portanto, internos à comunicação, sendo um o sujeito comunicante e o outro o sujeito destinatário. A proposta sobre o mundo é a função de base como já visto também. O que interessa aqui é relação que se estabelece entre esses três componentes com questionamentos do sujeito argumentante (aluno) e do sujeito alvo. Em relação às produções das resenhas, o filme também traz uma proposta, e o aluno produtor da resenha entendo como o sujeito alvo. Como professor, evitei o quanto pude me imiscuir em seu questionamento e nos procedimentos que ele adotaria para convencer seu sujeito alvo.

Assim, a argumentação é a tentativa do sujeito argumentante em buscar racionalizar e, em consequência, explicar fenômenos universais de maneira a encontrar um ideal de verdade para esses fenômenos. Mas, obviamente, não para aí, pois que também é buscar influenciar ao compartilhar esse ideal de verdade a um interlocutor numa tentativa de persuadi-lo a aderir a esse universo do discurso. O autor frisa nesse ponto a diferença com outros modos de discurso. Esses não buscam persuadir, mas antes seduzir, visto que há na argumentação uma finalidade racionalizante que faltaria à descrição e à narração (2016: p. 207). Para tornar mais claro, essa finalidade racionalizante atende a uma lógica e a um princípio de não contradição. Portanto, essa dupla busca do sujeito permitirá ao autor falar de duas razões: uma razão demonstrativa e uma razão persuasiva.

A razão demonstrativa é base de um mecanismo que trata de relacionar duas ou mais asserções. O autor denomina essas relações entre diversas asserções genericamente de

causalidade. Aos procedimentos que propiciam as relações entre diversas asserções, Charaudeau (2016:7) chamará de “organização da lógica argumentativa”. A organização dessa lógica argumentativa pode ser dividida entre seus componentes e seus procedimentos.

Cabe destacar que não há enfoque no trabalho aos componentes ou aos procedimentos da lógica argumentativa na proposta didática, visto que o foco não está numa razão demonstrativa, mas antes na persuasão.

#### **2.4.2 Os componentes e procedimentos da encenação argumentativa**

A fim de se evidenciar, isso sim, a progressão, um trabalho com a encenação argumentativa se revela mais pertinente conforme se pretende demonstrar.

Em verdade, para o autor (2016, p. 221), diferentemente do que ocorre na lógica argumentativa, na encenação há um único componente: o dispositivo argumentativo. Esse dispositivo possui extrema importância para os sujeitos de fala, pois que só a lógica argumentativa, com suas asserções e procedimentos, não dá conta de dizer se se lida com uma argumentação ou não. Para tanto, o semiolinguista apresenta o dispositivo contendo “Proposta”, “Proposição” e “Persuasão”.

A proposta, nas palavras do autor (2016, p. 222): “se compõe de uma ou mais asserções que dizem alguma coisa sobre os fenômenos do mundo (o que advém e o que é), através de uma relação argumentativa”. Essa relação pode ser explícita ou implícita.

A proposição explícita o questionamento feito à proposta. É um “por em causa a Proposta” (CHARAUDEAU, 2016, p. 222). Portanto, depende do sujeito argumentante ou do sujeito alvo. Resulta da proposição ora uma tomada de posição, ora uma não tomada de posição.

Em ambos os casos, concluir-se-á por um ato de “Persuasão”. A persuasão é a evidência do quadro de raciocínio persuasivo (CHARAUDEAU, 2016, p. 223) que possuem três opções para o questionamento feito à proposta: refutação, justificativa, ponderação.

Por exemplo, se diante de uma proposta adota-se uma proposição de tomada de posição, esta, sendo contra, exige uma refutação total ou parcial. No entanto, se a tomada de posição for a favor, implica uma justificativa total ou parcial. No caso de uma não tomada de posição, esta insinua um questionamento da veracidade da Proposta, então, colocando-se essa como verdadeira ou falsa, acompanhar-se-á de uma ponderação. E como o próprio nome traz, pesam-se as provas pró ou contra. Também essa ponderação pode ser total ou parcial das provas. Em resumo, sendo a Proposição contra, tem-se a refutação. Sendo a favor, tem-se a justificativa. Não se tomando posição, tem-se a ponderação. E todas podem ser parciais ou contra.

Os dispositivos em questão podem ser configurados (CHARAUDEAU, 2016, p. 227) quanto à situação de troca e quanto ao contrato de comunicação. Como já foi visto, a situação de troca pode ser monologal ou dialogal. Por sua vez, o contrato de comunicação pode ser explícito ou implícito. No explícito, Proposta, Proposição e Persuasão se fazem conhecer pelo sujeito argumentante. No implícito, exige-se um esforço de interpretação pelo sujeito alvo.

Em sala de aula, há duas perspectivas: pelo viés da aplicação do material didático com suas atividades e pelo viés das produções e interpretações feitas pelos alunos. No primeiro, o sujeito argumentante é o professor tendo o sujeito alvo como o aluno. No segundo, o sujeito argumentante é o aluno tendo como sujeito alvo o conjunto da comunidade escolar.

Uma ideia bem interessante em relação à tomada de posições do sujeito – inicialmente (CHARAUDEAU, 2016, p. 227-229) vista apenas em relação à Proposta, é ela ser em relação também ao emissor ou ainda em relação à própria argumentação. Quando, em relação ao emissor, permitem-se três possibilidades: a rejeição do estatuto do emissor, a aceitação desse estatuto ou a autojustificativa desse estatuto. No caso de rejeição ao estatuto do emissor, permite-se ao sujeito alvo ou tomar posição contra ou não tomar posição. A aceitação do estatuto admite que os demais sujeitos da argumentação participem do quadro de questionamento, logo, admite que se posicionem contra ou a favor da Proposta. A autojustificativa do estatuto ocorre no apelo a uma autoridade externa ao emissor. Ele se baliza nessa autoridade para justificar-se ou a um outro sujeito argumentante.

Por sua vez, a tomada de posição do sujeito em relação à própria argumentação (CHARAUDEAU, 2016, p. 229-230) diz respeito ao engajamento ou não do sujeito ao quadro de questionamento. O engajamento revela-se nas argumentações polêmicas em que o sujeito argumentante se posiciona mais ou menos passional. Pode se revelar sob forma de indeterminação de um sujeito globalizante, sob forma de um processo de acusação, sob forma de uma autoatribuição da argumentação ou sob forma de um posicionamento irônico. O não engajamento, por outro lado, revela-se nas argumentações demonstrativas, em que há poucos traços que revelem o sujeito argumentante. Nesse caso, utiliza-se de qualificações objetivas, descrição das operações de pensamento, uso de frases impessoais, uso de citações e de referências.

Assim como os componentes da comunicação guardam alguma relação com o contrato discursivo, da mesma forma, pode-se afirmar que os procedimentos da encenação argumentativa guardam alguma relação com as estratégias. Afinal, como o Charaudeau (2016, p. 231) afirma sobre os procedimentos: “devem servir a seu propósito de comunicação em função da situação e da maneira pela qual percebe seu interlocutor (ou seu destinatário)”. Sua

função é validar uma argumentação, mostrar que a Proposição é justificada, para o que se produzem provas. Logo, para ele (2016, p. 231) “os diversos procedimentos (...) contribuem para produzir aquilo que tende a provar a validade de uma argumentação”. O autor os divide segundo seu valor (procedimentos semânticos), os efeitos de discurso via categorias linguísticas (procedimentos discursivos) e, por fim, a organização do conjunto da argumentação (procedimentos composicionais).

Apoiando-se no quadro da obra (CHARAUDEAU, 2016: 247) elaboraram-se três quadros de resumo com os exemplos do autor após o exame das definições.

Enquanto os domínios de avaliação apresentam relação do argumento com o que o autor denomina consenso social, os valores desses argumentos são as normas de representação social. São cinco os domínios no total e para cada domínio há o correspondente valor: da Verdade, do Estético, do Ético, do Hedônico, do Pragmático.

O domínio da Verdade estabelece como verdadeiro e falso a existência de seres e o saber. O domínio do Estético estabelece como belo e feio tanto seres da natureza quanto suas representações ou criações humanas. O domínio do Ético estabelece como bem e mal os comportamentos humanos seja dentro de uma moral externa (pelo consenso social) ou interna (por uma regra individual). O domínio do Hedônico estabelece como agradável ou desagradável segundo a satisfação mais imediata do sensorial.

Faltou o domínio do Pragmático. Esse merece mais considerações, pois que implica valores tanto do Pragmático quanto do Ético. O domínio do Pragmático estabelece como útil e inútil um argumento com base em um cálculo. E como diz Charaudeau (2016, p. 232) “o argumento é colocado como consequência de uma ação”. No entanto, os valores do Pragmáticos fundado na experiência podem determinar uma norma de comportamento e fundamentar o que seja bem e mal, portanto, os valores do Ético.

Quadro resumo dos procedimentos semânticos (CHARAUDEAU, 2016, p. 232-235)

Domínios de avaliação	Argumento tipo
da Verdade	“É verdadeiro porque é autêntico (ou científico).”
do Estético	“Este objeto tem valor porque é belo.”
do Ético	“É porque eu sou X que eu ajo assim.”
do Hedônico	“Eu bebo cerveja quando faz calor, porque é refrescante”

do Pragmático	“É necessário agir rápido para pegar o inimigo de surpresa”
---------------	---

Os procedimentos discursivos podem se valer de categorias de língua ou até de outros Modos de organização do discurso para efeitos de persuasão desejados. São apresentados no quadro abaixo ainda que não exclusivamente.

Como já dito anteriormente, as atividades de produção se insinuam frequentemente a partir do procedimento de descrição narrativa a fim de compor a argumentação. Associando-se essa a outros procedimentos da encenação mais ao estatuto do emissor, imagina-se ter uma boa estratégia para persuasão.

Quadro resumo dos procedimentos discursivos (CHARAUDEAU, 2016: 236-243)

Tipos	Subtipos	Exemplos
Definição	De um ser	“Eu falo da liberdade de expressão e não da liberdade de agir”
	De um comportamento	“Escolher o supermercado X, é economizar”
Comparação	Por semelhança	Igualdade: “Por que a temperatura deste ano é como a do ano passado.” Proporcionalidade: “Apesar do reajuste dos salários, o poder de compra não mudou, porque o aumento é proporcional ao aumento do custo de vida.” Extensão: “Como você é amiga de Renato (e como Renato é meu amigo), você ficou meu amiga.”
	Por dessemelhança	Desigualdade: “Não confunda alhos com bugalhos.” Não proporcionalidade: “Seu argumento seria válido, se o real fosse para o dólar o que o dólar é para o euro. O que não é o caso.

		Não extensão: Não é porque Luísa é sua amiga que ela deva ser minha amiga.
	Objetiva	“Este menino se parece comigo porque tem os cabelos ondulados como eu tinha na sua idade.”
	Subjetiva	“Ele é teimoso como uma mula”
Descrição narrativa		“... e o músico negro caindo sob as balas da polícia, vítima da lei dos brancos (...) parece anunciar, na América, os milhões de mortos que cairão em busca de um equilíbrio jamais encontrado.”
Citação	De um dizer	“O próprio ministro disse que os impostos iam baixar para algumas categorias de produtos. Eu não inventei nada.”
	De uma experiência	“— O que levou seu pai a afirmar que o apartamento é agradável? — Ele disse que visitou o apartamento.”
	De um saber	“Após esta vitória, eu poderei dizer como César ‘Vim, Vi, Venci’.”
Acumulação	Simple acumulação	“Desculpe-me, eu estou atrasado porque o telefone tocou justamente antes de eu sair, e depois eu fiquei imprensado, numa rua, por um caminhão que descarregava, e depois fiquei rodando por dez minutos para encontrar um lugar.”



	Gradação	“Ele não somente quebrou sua promessa de não intervir no negócio para deixar o campo livre para meu cunhado, como também o impediu de agir através de intermediários.”
	(Falsa) tautologia	“Eu sou eu, e ele é ele. Eu faço isto porque sou eu, e ele faz de outra forma porque é ele.”
Questionamento	De incitação a fazer	“Você se lamenta o tempo todo. Você quer receber o adiantamento. Então valorize o seu trabalho, ou trabalhe mais.”
	De proposta de uma escolha	“Senhor William, será que isto o tentaria a ir viver no interior? Eu lhe dou uma promoção.”
	De verificação do saber	“Você pede dois anfiteatros a mais, mas você sabe, ao menos, qual é o montante de nossa verba de custeio?”
	De provocação	“Você é um grande preguiçoso, não?”
	De denegação	“Por que eu deveria me cansar para ir procurar clientes, se os clientes chegam sozinhos?”

Por fim, os procedimentos de composição (CHARAUDEAU, 2016, p. 244):

consistem em repartir, distribuir, hierarquizar os elementos do processo argumentativo ao longo do texto, de modo a facilitar a localização das diferentes articulações do raciocínio (composição linear), ou a compreensão das conclusões da argumentação (combinação classificatória).

Importante frisar que Charaudeau não trata exclusivamente de um modelo da tradição escolar em etapas como introdução, tese, antítese e conclusão por exemplo. Essas podem coincidir ou não com a totalidade do texto.

Quadro resumo dos procedimentos composicionais (CHARAUDEAU, 2016, p. 236-243)

Tipos	Subtipos	Exemplos
-------	----------	----------

Composição linear	Etapas	Começo: “Observemos inicialmente...”; “Suponhamos que...” Transição: “Acabamos de ver..., vejamos agora...” Fim: “Terminemos por (em, sobre)...”
	Vai e vem	Retomadas: “Como já vimos acima...” Anúncios: “Voltaremos a esse assunto, daqui a pouco”
	Tempos fortes	“É preciso ressaltar que...” “Este aspecto é digno de interesse”
Composição classificatória (taxonômico)		Resumos, listas e inventários. Quadros, diagramas, histogramas etc.

Embora não explorados nesta dissertação, a proposta de trabalhar com os procedimentos de composição leva a crer que eles podem ser bastante produtivos em produções escritas argumentativas. Tal produtividade espera-se que estimulem trabalhos posteriores.

### 3 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

#### 3.1 Breve Relato da Construção da Proposta em Sala

A proposta surgiu da necessidade dos alunos que não haviam tido contato escolar com textos argumentativos. Num primeiro momento, buscou-se aferir esse relato deles com atividade de produção de uma carta de leitor. Embora avisados do objetivo dessa proposta, essa não se mostrou estimulante ou motivante. O que levou a uma pesquisa sob os interesses dos alunos. Esses interesses resumiam-se em música, filmes, esportes, jogos eletrônicos e redes sociais. Assim, diante dos recursos disponíveis e da possibilidade docente, privilegiou-se o trabalho com o objeto de discurso filme, mas especificamente, pelo tempo de aula, com curtas.

Quanto ao tema, observado o calendário escolar, tentou-se se certificar do interesse para os temas relacionados à cultura afro-brasileira, um dos projetos de culminância na escola é o da Semana da Consciência Negra. O que me daria tempo para trabalhar convenientemente tanto o tema quanto as produções de resenhas de filme. O tema foi explorado não só por meio de textos não verbais, mas também de textos verbais por meio da leitura de maneira que se imbricassem posteriormente com o calendário das produções das resenhas.

As produções se desenvolveram a contento, apesar de o calendário escolar ter sido interrompido em muitas ocasiões. Na primeira proposta, pensada para a atividade escolar, houve um forte estímulo à produção de sinopse de filmes para depois os alunos passarem às resenhas. Alguns procedimentos semânticos e discursivos foram explorados conforme os alunos as utilizavam naturalmente ainda sem apresentação de modelos de resenhas críticas. Ao se apresentarem os modelos com discussões desses procedimentos, os alunos demonstraram mais satisfação em seguir o modelo, e explorá-lo. Por esse motivo, na proposta final, o modelo foi trazido antes e discutido.

Não houve tempo para explorar mais procedimentos discursivos como citação ou definição, por exemplo, para as resenhas críticas. E, em verdade, o pouco que foi trazido não se mostrou produtivo. As mais produtivas na ordem em que os alunos usavam mais naturalmente foram a de descrição narrativa, seguida dos procedimentos semânticos hedônicos. Aos poucos, os procedimentos semânticos pragmáticos e éticos foram estimulados e cada vez mais utilizados também.

Por esse motivo, pensando-se no possível e no factível, como atividade autorregulada, exploraram-se tanto os procedimentos discursivos e semânticos mais facilmente apreensíveis pela turma e que obtiveram bons resultados de produção. Assim, um desenvolvimento do

material seria possível em propostas futuras, resultando em maior variedade de procedimentos em estágios diferentes de produção via outros gêneros textuais talvez mais propensos a essa variedade de procedimentos.

Ainda em relação a variedade de procedimentos, outro aspecto a ser explorado em propostas futuras é deixar o interesse dos alunos também dominar o objetivo da resenha de filmes. Ao invés de o público ser o da escola, por exemplo, ou as obras se restringirem as mostradas pelo professor, deixar que eles as escolham mais livremente como seria aliás em situações típicas do cotidiano fora da escola. De fato, um público pré-determinado e um filme predeterminado pode ter limitado as possibilidades de criação de textos e a variedade de procedimentos.

Por fim, a proposta foi pensada para ser aplicada por um professor em sala de aula o que lhe daria a possibilidade de adaptar o modelo às suas circunstâncias.

### **3.2 A Opção pelo Trabalho com a Semiologia**

A escolha pela teoria Semiológica de Charaudeau veio ao longo do desenvolvimento do trabalho. Inicialmente sugerida pela orientação acadêmica, a leitura da obra desse autor estimulou o docente no intuito de reforçar a noção de proposta dialógica entre o que seria a proposta do filme, a proposta do resenhista e a proposição de todos na consecução de um convencimento a um sujeito alvo. Os temas relacionados também estimularam o docente, visto que a discussão política sobre o racismo e como ele era tratado nos diversos discursos propiciariam o debate por meio da AD de como seriam simbolizados e interpretados esse tema entre os diversos membros da sociedade. Ou seja, por fim, toda a perspectiva da semiologia permitiu a análise das opções dos diversos elementos da situação de comunicação.

Durante essa análise, buscou-se atuar numa perspectiva de progredir de atividades epilinguísticas, por meio da regulação cognitiva para atividades metalinguísticas (LESSA; SOARES, 2020), reconhecendo a prática linguística ali expressa pelo dar nome aos processos epilinguísticos.

## 4 PROPOSTA DIDÁTICA

Caros Estudantes,

Esta proposta pedagógica tem como objetivo *contribuir para sua prática de escrita argumentativa*. Para alcançar este objetivo, ela foi organizada em três módulos, que focalizam as três etapas do nosso processo pessoal de escrita: o **planejamento**, o **monitoramento** e a **avaliação**. Ao longo dessas etapas da escrita, que guiam os módulos desta proposta, vamos trabalhar com **conhecimentos condicionais**, **procedimentais** e **declarativos** (calma, que vamos explicar cada um desses conhecimentos) sobre essa forma de organizarmos nossas ideias: a argumentação.

Mas, por que trazer todos esses nomes? Você já deve ter se dado conta que nomear é uma boa forma de trazer à mente um exemplar daquilo que conhecemos ou, antes, reconhecemos. Isso será importante para seu professor e você e seu professor interagirem a partir de seus textos.

No **módulo 1**, para permitir o planejamento da sua escrita, vamos resgatar seus conhecimentos prévios sobre a argumentação! A expectativa é ajudá-lo a se situar em relação ao que é argumentar.

Para isso, vamos, por exemplo, definir esse processo e nomear os sujeitos que participam dele. Chamamos esse tipo de conhecimento, com que mais temos contato na escola, de conhecimento declarativo. Mas atenção: eles não são nosso foco! Todos esses conhecimentos declarativos só vão aparecer quando julgamos que, com eles, podemos ajudá-lo a *aprimorar o planejamento da sua prática de leitura e de escrita*.

Ao final do primeiro módulo, esperamos que você se dê conta de “quando”, “por que” e “para que” você participa de situações comunicativas condizentes com essa forma de organizar nossas ideias ao falar e escrever, de modo argumentativo. Chamamos esse tipo de conhecimento, sobre as condições em que você pode usar esse tipo de prática, de conhecimento condicional.

No **módulo 2**, em que o foco é a segunda etapa da escrita, de monitoramento, nossa expectativa é fazê-lo tomar consciência do processo de seleção de argumentos para, de fato, argumentarmos, ou seja, convenceremos alguém. Portanto, o interesse passa a ser o conhecimento procedimental, ou seja, como você pode proceder, agir. A proposta, então, é refletir sobre como se faz para argumentar! Apresentamos procedimentos discursivos e semânticos, que são estratégias que você pode usar na sua escrita para conseguir persuadir seu

leitor. Mais uma vez: não esperamos que você memorize os nomes dos procedimentos, mas sim que visualize como pode usá-los ao escrever. A ideia é que você resgate esse tipo de conhecimento para monitorar seu processo de escrita.

Por fim, no **módulo 3**, o foco é sua avaliação desse processo de escrita. Isso é muito importante! Escrever precisa ser visto como um processo controlado por você. Quanto mais escrevemos, mais tomamos consciência de como controlar/regular esse processo e nos autoavaliamos, e assim melhores escritores nos tornamos! Você é o agente nesse processo, não seu professor! Então, veja-se nesse papel ao longo do caminho e avalie o processo depois para que suas futuras práticas sejam ainda mais precisas.

Portanto, o quadro a seguir resume a *estrutura da proposta pedagógica*. Os módulos foram divididos em unidades para que as informações não se atropem! Você pode dar uma olhada mais panorâmica no quadro já antes de começar seus estudos para tentar ter uma visão do todo. Mas também é interessante retornar a ele após terminar seu percurso dos três módulos e, então, identificar que conhecimentos/unidades precisa revisar. Por isso, o quadro está dividido de modo a esclarecer os conhecimentos condicionais, procedimentais e declarativos que estão sendo trabalhados em cada módulo e suas respectivas unidades.

É claro que, na prática escrita, esses conhecimentos e etapas não ficam restritos a quadradinhos! Assim, considere também um *vai-e-vem pela proposta pedagógica* conforme você for tomando consciência do que é preciso para esse processo de escrever.

Ah! Esquecemos de contar algo importante: a prática proposta aqui é a escrita de resenhas de filmes. Então, prepare a pipoca!

Bons estudos!



ESTRUTURA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA				
MÓDULO	Conhecimento condicional	Conhecimento procedimental	Conhecimento declarativo	Unidades
1 – PLANEJAMENTO	Compreender a natureza do argumentar, o propósito desse tipo de prática de linguagem.		O que é argumentar? Quem são os sujeitos da argumentação?	<p><b>I</b></p> <p>Seção 1.1 - O que é argumentar?</p> <p>TM1: Relato de experiência argumentativa (parte 1)</p> <p>A1 - Conte sua experiência argumentativa.</p> <p>PT1 - Relatos de experiência argumentativa</p> <p>Q1 - Sobre argumentar.</p>
	Identificar os principais componentes envolvidos na escrita argumentativa (sujeitos da encenação e dispositivo argumentativo)		O que é proposta, proposição e persuasão?	<p><b>II</b></p> <p>Seção 1.2 - Um pouco além da proposta: o dispositivo argumentativo</p> <p>Q2 - Quadro do dispositivo argumentativo do relato de experiência.</p> <p>Seção 1.2.1 - A hora de persuadir na conversa...</p> <p>TM1: Relato de experiência argumentativa (parte 2)</p> <p>Seção 1.2.2 - A hora de persuadir na escrita...</p> <p>PT2. Organizando os componentes da encenação argumentativa para a produção de um bilhete.</p>
	Compreender quando e por que se lê ou escreve resenhas críticas de filme		O que é resenha crítica de filme?	<p><b>III</b></p> <p>Seção 1.3 - As opções pelo gênero resenha crítica e pelos temas dos curtas.</p> <p>A2: Onde há persuasão?</p> <p>TM2: Sinopse</p> <p>TM3: Resenha</p> <p>Q3. Sinopse X Resenha.</p>

2 – MONITORAMENTO		Reconhecer e/ou selecionar informações centrais para a proposta e a persuasão		<p style="text-align: center;"><b>I</b></p> <p>Seção 2.1 – Diálogo entre textos: entre modelos e experiências. PT3: Sinopse de “Vista minha pele” .</p> <p>PT4: Resenha crítica de “Vista minha pele”</p> <p>Q4. Organizando os componentes da encenação argumentativa para a produção da resenha crítica do curta “Vista minha pele” .</p>
		Reconhecer e/ou aplicar os procedimentos semânticos e discursivos nos textos	O que são procedimentos discursivos?	<p style="text-align: center;"><b>II</b></p> <p>Seção 2.2 – Procedimentos discursivos</p> <p>Seção 2.2.1 – Procedimento discursivo de descrição narrativa</p> <p>Seção 2.2.2 – Procedimento discursivo de comparação</p>
			O que são procedimentos semânticos?	<p style="text-align: center;"><b>III</b></p> <p>Seção 2.3 – Procedimentos semânticos</p> <p>Seção 2.3.1 – Procedimentos semânticos de valor estético</p> <p>Seção 2.3.2 – Procedimentos semânticos de valor ético</p> <p>Seção 2.3.3 – Procedimentos semânticos de valor pragmático</p> <p>Seção 2.3.4 – Procedimentos semânticos de valor de verdade</p>
				<p style="text-align: center;"><b>IV</b></p> <p>PT5 – Resenha revista e ampliada de “Vista a minha pele”</p>
3 - AVALIAÇÃO		Realizar as etapas dos módulos anteriores de forma autorregulada e avaliar sua prática		A7 - Tabela de autoavaliação

**Legenda**

A: atividades

PT: produções de texto de alunos

Q: quadros para estudo, reflexão ou análise

TM: textos de modelo e/ou para estudo.



## MÓDULO 1: Planejamento

### UNIDADE 1: “Argumentando a gente se entende!”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- compreender a natureza do argumentar;
- reconhecer em que situações comunicativas esse modo de organização do discurso pode ser utilizado pelo falante/escritor;
- Identificar o propósito de práticas de linguagem desse tipo;
- Identificar os principais componentes envolvidos na sua escrita argumentativa.

#### **O que vamos fazer?**

Nossa vida é repleta de situações em que precisamos argumentar para convencer ou persuadir alguém de algo importante para nós. Sentir-se confortável para argumentar de forma tanto oral quanto escrita pode ser um diferencial em diversos contextos: nos familiares, nos profissionais e no exercício de nossa cidadania. Afinal, argumentar é uma forma de fazer nossa voz ser ouvida!

Esta unidade didática pretende introduzi-lo ao mundo da argumentação para que você possa começar a tomar consciência de algumas características principais desse modo de organização do discurso, saber quando e como argumentar e, assim, aprimorar suas práticas sociais argumentativas. Por isso, as atividades a seguir propõem *o desenvolvimento de uma escrita num modo argumentativo*, para que, ao final, você e seus colegas produzam uma *resenha crítica de filme* a ser compartilhada em sua comunidade.

#### **Seção 1.1. O que é argumentar?**

Argumentar é um modo de organizar nossas conversas com o intuito de convencer. A gente se depara com situações da vida que envolvem esse modo a todo tempo na forma oral. Aqui vamos nos dedicar também à forma escrita.

Vamos pensar em um exemplo concreto de situação comunicativa envolvendo esse modo? já que vamos falar de filmes, veja se você nunca se viu em situação parecida com a seguinte:

Quem nunca convidou um amigo(a), namorado(a) para ver um filme no cinema? Se o filme é conhecido de todos e todos gostam, é fácil, não é? Mas se for aquele estilo de filme que só você gosta... Aí tudo se complica, porque precisamos justificar a escolha do filme para conseguir persuadir nosso acompanhante.

Para ficar mais claro o que é argumentar, vou contar uma história pessoal para ilustrar uma situação argumentativa semelhante a essa que acabamos de ver. Vamos dividir o relato em duas partes para não ter *spoiler*!

### TM1 – Relato pessoal de uma experiência argumentativa (PARTE 1)

Há muitos anos, eu quis convencer uma namorada para vermos um filme, *O jardineiro fiel*. Eu estava interessadíssimo no filme. Era um drama com elementos de suspense dirigido por Fernando Meirelles, o mesmo diretor de *Cidade de Deus*.

Sua história bem resumida era: um diplomata investiga a morte de sua esposa em um país estrangeiro. Parece chato, né? Mas, à época, eu estava realmente interessado e queria ter uma companhia para assistir ao filme e, depois, poder conversar a respeito. Então, precisei argumentar a favor da minha proposição de que valia a pena assistir a esse filme!



#### Vamos refletir...

- ◆ Existia uma ideia sendo defendida ou rejeitada?
- ◆ Existia alguém tentando convencer outra pessoa dessa ideia?

Retomando nossa atenção para as condições do argumentar: a gente só argumenta quando temos os seguintes componentes em cena:

- a) Uma **proposta**, algum fenômeno ou evento do mundo que se define.
- b) Um **sujeito argumentante**, papel de quem tenta convencer um outro sujeito (o alvo) a aceitar ou não determinada proposta em cena. Ou seja, o sujeito argumenta propõe e tenta convencer.
- c) Um **sujeito alvo**, papel de quem recebe a tentativa de convencimento do sujeito argumentante.

Reconhecer esses componentes é essencial para identificarmos a argumentação em que estamos envolvidos, nosso papel no mundo, e como vamos proceder nessa encenação.



#### Vamos refletir juntos...

◆ Você consegue identificar a proposta, o sujeito argumentante, o sujeito alvo na minha experiência para dizermos que ela é argumentativa? Complete o quadro a seguir, compartilhe e compare com os colegas.

Qual era a proposta defendida?	O filme <i>O Jardineiro Fiel</i> é interessante de se ver.
Quem era o sujeito argumentante?	
Quem era o sujeito alvo?	

### A1. Conte sua experiência argumentativa

Todos nós já convencemos alguém (ou fomos convencidos) a fazer algo, a sair de uma inércia inicial. Às vezes, isso exige mais planejamento, às vezes, menos, mas sempre podemos ARGUMENTAR e CONVENCER, mesmo nas ações mais comuns do nosso dia a dia. Vamos retomar seu conhecimento prévio de experiências pessoais com esse uso da linguagem?

**Atividade:** Relembre e **conte** para seus colegas uma **história** sua em que  **você**  convenceu amigos(as), parceiro(a) ou qualquer pessoa próxima, até um desconhecido(a), a fazer algo que VOCÊ desejava só na conversa, só na “ideia”, como dizem por aí...

### PT1. Relato de experiência argumentativa

---



---



---



---



---



---



---



---

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Agora tente lembrar alguma situação em que você, **sem perceber**, era o **alvo** da argumentação. A partir desse exemplo, debata com colegas **se os conhecimentos sobre os componentes da argumentação podem nos ajudar a perceber** que, indiretamente, estão tentando nos fazer “comprar uma ideia” sem nem mesmo nos darmos conta.



### Vamos refletir juntos mais uma vez...

◆ Após ler/escutar a experiência de um colega, você consegue identificar a proposta, o sujeito argumentante, o sujeito alvo na minha experiência para dizermos que ela é argumentativa? Registre no quadro, compartilhe e compare.

Com base nessa reflexão inicial, você saberia dizer o que é argumentar?

◆ Defina **o que é argumentar** com suas palavras nas linhas abaixo. A seguir, leia o que alguns autores falam a respeito desse modo de organização do discurso.

---



---



---



---

**Q1. Agora veja o que alguns autores escrevem sobre argumentar!**

Charaudeau (2016, p. 207)	Garcia (1995, p. 370)	Koch e Elias (2017, p. 23)
<b>Argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva.</b>	Argumentar é (...) convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.	Aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças: quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos etc.



### Vamos refletir...

- ◆ Compare sua definição com as definições dos pesquisadores acima.
- ◆ Sua definição se aproximou das palavras de algum desses autores? De qual trecho?
- ◆ Sublinhe/destaque um trecho dos autores que mencione algo sobre a argumentação que você não tinha pensado antes.

### Anote essas dicas!

- ✓ Argumentar é persuadir, convencer por meio de provas, justificativas. É o que nos permite mudar a opinião e as ações dentro da sociedade.
- ✓ Faz parte do nosso cotidiano usar a linguagem com essa finalidade de mudança de opinião, seja a nossa, seja a de outras pessoas.
- ✓ Reconhecer a proposta (defendida ou rejeitada na argumentação) e os sujeitos envolvidos na situação comunicativa é importante para planejarmos o uso de nossos procedimentos de persuasão.



## MÓDULO 1: Planejamento

### UNIDADE 2: “Que situação é essa aí?”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Identificar os demais componentes do dispositivo argumentativo para além da proposta.
- Refletir sobre a situação de troca e o contrato de comunicação.
- Refletir sobre as posições do sujeito argumentante e do sujeito alvo.
- Identificar os procedimentos usados para convencer.

#### **Não custa nada lembrar...**

**Argumentar é persuadir um interlocutor** (um leitor ou um falante) sobre uma proposta, ou seja, uma **opinião** que temos em relação a um evento ou fenômeno do mundo.

Nós já o dissemos, mas vale lembrar: nosso objetivo para o estudo do modo argumentativo é a **resenha crítica de filmes**. Em particular, aquelas resenhas que possuem o objetivo de convencer a assistir a uma obra. Portanto, tem um caráter mais publicitário. Mas há outros tipos: resenhas para avaliar as obras, por exemplo. Nesse caso, ela não se dispõe a convencer a assistir, mas antes, um analisar ou um pensar a obra, a relação dessa obra com a sociedade ou consigo mesmo etc. Vamos comparar os dois mais à frente.

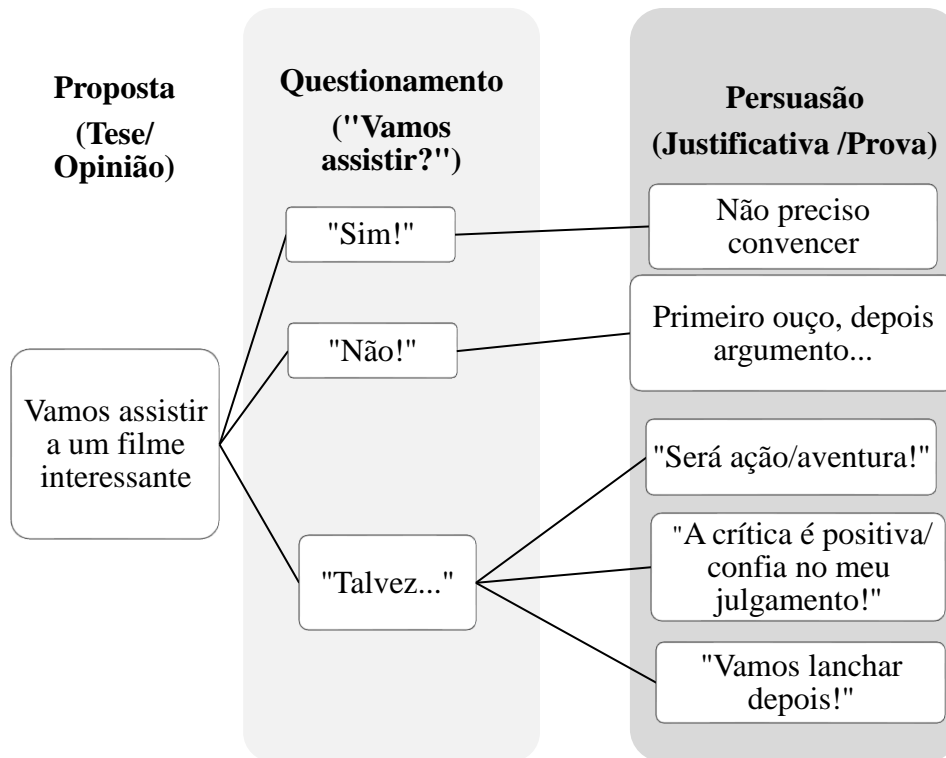
Por ora, é suficiente saber que esse é um texto para ser frequentemente escrito, para ser lido. Dificilmente nele haverá uma espécie de réplica como aconteceu em nosso relato. Nessa unidade, ao tratar de novo dos componentes da encenação argumentativa, veremos como devemos defender melhor nossa proposta levando em conta uma atividade escrita – a exemplo da resenha crítica de filmes. Para isso, desdobraremos um pouco mais os componentes da situação argumentativa.

#### **Seção 1.2. Um pouco além da proposta: o dispositivo argumentativo**

Retomando o meu relato, assumi as seguintes possibilidades numa situação de diálogo e todas passaram pela minha mente como um *flash*, quase automaticamente conhecendo minha interlocutora como conhecia.

Isso acontece sempre com todos nós na fala e na escrita. Temos uma proposta na mente e já imaginamos – ou deveríamos imaginar - como nosso interlocutor vai se posicionar (momento de questionamento). Daí, planejamos que resposta (momento de persuasão) daríamos para convencê-los.

## Q2. Quadro do dispositivo argumentativo do relato de experiência



### Vamos refletir...

- ◆ Isso já se passou com vocês? Antecipar o que o outro diria ou faria enquanto se está propondo algo?
- ◆ Qual ideia/proposta você estava defendendo ou rejeitando?
- ◆ Quem era o alvo da argumentação? Vocês se conheciam o suficiente para um confiar no outro e se posicionar quanto à proposta?
- ◆ E você? Conhecia o bastante do assunto para poder elencar ideias para defender sua proposta?

### Seção 1.2.1 – A hora de persuadir na conversa...

Como vocês devem ter percebido, conhecer o seu sujeito alvo, conhecer o assunto relacionado à proposta – e até conhecer-se, afinal, o quanto eu quero assistir ao filme e o quanto

eu quero uma companhia? Ou, simplesmente, o quanto que eu quero que se convençam da minha opinião? – são importantíssimos para planejar adequadamente as justificativas ou provas de que nos utilizaremos para defender, convencer, persuadir enfim... E isso, claro, vale para quem quer nos convencer de algo também!

Logo, no meu caso, eu já conhecia minha namorada, ou seja, minha interlocutora nessa argumentação! Sabia, de antemão, que ela não gostava de dramas, que ela gostava de lancha depois do cinema e, mais importante, que ela consultava resenhas críticas de filmes em jornais e confiava que eu as tivesse lido para poupá-la desse trabalho. Assim, para convencê-la, antes de tudo, posicionei-me como em dúvida quanto ao filme. Depois, tive de apresentar alguns argumentos de forma paulatina com três procedimentos.

### **TM1 – Relato pessoal de uma experiência argumentativa (PARTE 2)**


Primeiro procedimento: na tentativa de convencê-la de que a experiência final seria **agradável**, sugeri irmos ao cinema e depois lancha – ela adorava esse programa! Juntar dois eventos num só era um bom negócio ou parecia para a minha interlocutora... O golpe se chama venda casada, já ouviram falar? Enfim, juntei um prazer a outro, falei aos olhos e ao estômago! Ei! Mas cada um sempre pagou as próprias contas – não pensem bobagem! Era apenas o prazer de lancha e conversar sobre o filme depois do cinema.

Em seguida, o segundo procedimento: ao comentar o filme, destaquei o romance presente no enredo central, **resumindo**-o como a história de um homem que iria buscar que luta pela honra de sua esposa num país estrangeiro. Quem lembra da pequena sinopse na introdução desse meu relato verá o quanto forcei na interpretação. De fato, visto assim, passaria facilmente por ação ou aventura, não é mesmo? Além disso, **ocultei** sua **classificação** como drama e também as informações sobre os outros filmes em cartaz que sabia que lhe atrairiam mais a atenção, como comédia, animação, aventura ou ação.

Terceiro procedimento: exaltei a **qualidade** do filme, comentando as **críticas positivas** do filme e a **originalidade** do diretor Fernando Meirelles – “que orgulho para nós assistirmos ao primeiro filme internacional de um brasileiro, não?” Um **valor patriótico** pode ser interessante nessas horas... No caso da minha namorada, poderia não funcionar tanto, mas atiçaria a curiosidade.



Não importa aqui o fim da história – ela odiou o filme e fez cara de paisagem durante a hora do lanche em silêncio. O importante é provar meu ponto: usei diferentes tipos de justificativas para convencê-la a ir ao cinema comigo para assistir a um filme e ela foi. Convenci ou não convenci? Ou melhor, vendi ou não vendi o filme? Pois é disso que se tratou! Agora, vamos comparar dois tipos de resenha...




**Um visitante**

★★★★☆ 3,5 Enviada em 1 de março de 2015

Uma história, baseada no romance de John le Carré, de 2001, e que adaptou para as telonas em 2005. Fernando Meirelles, ficou com a direção desse belo conto. A primeira aventura do nosso querido diretor, nas terras estrangeiras. O Jardineiro Fiel, conta com atuações primorosas de ambos protagonistas. Ralph Fiennes, vive Justin. Um homem muito dedicado e simples. Principalmente no tratamento das pessoas ao redor. Se casa rapidamente com Tessa (Rachel Weisz). Ela, é bem mais explosiva. Consegue chamar muita atenção, por conta de seu comportamento agressivo, e muitas das vezes, passa uma imagem de uma mulher misteriosa. Weisz venceu o Oscar de 2006, por conta desse belo trabalho. Indicado a três outras categorias (melhor roteiro adaptado, melhor edição e melhor trilha sonora).

ADOROCINEMA. O jardineiro fiel. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-56739/criticas/espectadores/?page=1>. Acesso em 29/03/2021.



**Leonardo d.**  
Segui-los  
8 seguidores  
Ler as 73 críticas deles

★★★★☆ 4,0 Enviada em 24 de janeiro de 2015

A direção segura de Fernando Meirelles dá coesão e unidade à história fragmentada no tempo e no espaço, com o emprego competente da fotografia em várias tonalidades (destaque para a cena em que Ralph Fiennes visita a casa de sua esposa depois que ela morreu - cena filmada no tom frio azulado -, em paralelo com cena semelhante antes da tragédia - filmada em tom claro e quente). A câmera de Meirelles percorre fluentemente a riqueza empresarial (europeia) e a pobreza africana, ressaltando o quão segregados e ainda assim próximos estão os dois mundos. Há ainda uma firme coerência entre o viés político da trama (que denuncia a atuação pouco filantrópica da indústria farmacêutica na África) e a tragédia pessoal de Fiennes, que vê a mulher ser morta e parte para o enfrentamento (excelente a cena em que o médico que sabe demais declara que o que move a máquina dessa indústria é a culpa, e a câmera faz um close no rosto de Fiennes, a ressaltar a culpa que o atormenta por não haver dado a atenção devida à causa de Rachel Weisz). A jornada pessoal do personagem de Fiennes é bem defendida pelo ator, que sai da frieza diplomática à paixão pela justiça com as próprias mãos e despe-se do terno à medida em que vê abaladas suas convicções na credibilidade das instituições oficiais.

ADOROCINEMA. O jardineiro fiel. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-56739/criticas/espectadores/?page=2>. Acesso em 29/03/2021.

Ambas as resenhas foram publicadas em um site como em outros onde há um espaço para a crítica feita pelos espectadores dos filmes. Há inúmeros tipos de críticas por lá. Mas, como já disse antes, em geral, elas podem ser englobadas em dois tipos. Na primeira, a resenha é cheia de adjetivos, com muitas considerações positivas, porém pouco justificada. Na última, há uma exposição mais justificada na avaliação. Ambas são legítimas, mas qual das duas você preferiria desenvolver no futuro?



### **Vamos refletir juntos...**

- ◆ Com quais das críticas você mais se identificou? Debata com seus colegas o motivo.
- ◆ Discuta com seus colegas: qual das duas resenhas eu poderia ter utilizado para convencer a minha namorada à época? Por quê? Lembrem-se não só da minha intenção de convencer, mas também das circunstâncias da comunicação.
- ◆ Assista ao filme “O jardineiro fiel” e escreva você mesmo uma crítica sobre o filme? Pesquise *sites* que produzem resenhas de espectadores e poste você mesmo uma resenha. Ou, se preferir, poste nas suas redes sociais e depois compartilhe conosco!

Agora, vamos seguir com nossas reflexões e retomar antigas produções. Inclusive a de alguns de seus colegas...

## **A2. Organizando os componentes da encenação argumentativa**

1) Antes de pensar nas provas, que podem ser dirigidas num sentido de destacar mais informações e minimizar outras na encenação argumentativa, é importante compreender **como somos vistos ou como o sujeito alvo é visto!**

- a) O sujeito alvo era totalmente desconhecido ou não?
- b) O sujeito argumentante e o alvo possuem alguma relação de respeito ou não?
- c) O sujeito argumentante ou o sujeito alvo possui algum tipo de autoridade ou não sobre nós ou sobre o assunto que estamos abordando na proposta?

2) Reflita se isso influenciou na seleção de seus procedimentos. E agora, tente destacar ou anotar como melhor lhe agrada, sublinhando, circulando, usando lápis ou canetas

de cores variadas. Lembre-se de estabelecer algum tipo de padrão para o uso desses recursos.

a) Tente identificar os **procedimentos** que foram usados para responder aos questionamentos do sujeito alvo.

b) Que informações o sujeito argumentante valorizou, ou seja, deixou explícito para conseguir o que queria?

c) Pense sobre as informações que aparentemente minimizou, ou seja, o que deixou oculto para conseguir o que queria? Anote-as ao lado do texto.

### 3) Quadro sobre o relato do professor

COMPONENTES	QUESTÕES	RESPOSTAS/ JUSTIFICATIVAS
SUJEITOS	Quem é o sujeito argumentante? Quem fala ou escreve?	O professor
	Quem é o sujeito alvo? Para quem se fala ou se escreve? A quem queremos convencer de uma ideia?	
PROPOSTA (TESE/OPINIÃO)	Qual era a proposta?	<i>O jardineiro fiel</i> é um filme interessante.
PROPOSIÇÃO (QUESTIONAMENTO)	Como o argumentante se posicionou? A favor? Contra? A ponderar?	O argumentante é a favor.
	Como o alvo se posicionaria? A favor? Contra? A ponderar?	
PERSUASÃO (PROVA/ JUSTIFICATIVA)	Usou procedimentos para convencer?	Sim.
	a) Uma descrição, narração ou comparação com uma vivência pessoal?	Ele repetiu a leitura da história do filme ocultando algumas informações.

	b) Um benefício agregado?	
	c) Um atributo positivo ou negativo?	Ele valorizou o longa, porque é o primeiro dirigido por um brasileiro no exterior.
	d) Outro?	

## 4) Quadro sobre o relato de um colega de turma

COMPONENTES	QUESTÕES	RESPOSTAS
SUJEITOS	Quem é o sujeito argumentante? Quem fala ou escreve?	
	Quem é o sujeito alvo? Para quem se fala ou se escreve? A quem queremos convencer?	
PROPOSTA (TESE/OPINIÃO)	Qual é a proposta?	.
PROPOSIÇÃO (QUESTIONAMENTO)	Como o argumentante se posicionou? A favor? Contra? A ponderar?	
	Como o alvo se posicionou/posicionaria? A favor? Contra? A ponderar?	
PERSUASÃO (PROVA/JUSTIFICATIVA)	Usou procedimentos para convencer?	
	a) Uma descrição, narração ou comparação com uma vivência pessoal?	
	b) Um benefício agregado?	
	c) Um atributo positivo ou negativo?	
	d) Outro?	

É importante tomar consciência das estratégias desse processo para perceber que argumentar de forma planejada, não é um atributo só de escritores, de políticos ou de profissionais de propaganda entre outros dedicados a isso profissionalmente. Isso mesmo: relembrar esses momentos e quais estratégias você usou para argumentar fará você perceber o quanto, naturalmente, já faz uso do modo de discurso argumentativo, ainda que não se tenha dado conta anteriormente.

### **Não custa nada relembrar...**

Naquele meu relato sobre a ida ao cinema, eu seria o sujeito argumentante. Minha namorada seria o sujeito alvo. Um filme interessante seria a proposta questionável. E no seu relato? Pense a respeito.

### **Seção 1.2.2 – A hora de persuadir na escrita...**

Como vimos, o meu relato trata de uma situação do cotidiano, em que uma réplica pela fala poderia acontecer no ato, dinâmica e dialogada. A minha estratégia de parecer que iria ponderar (começando com um “talvez”), por exemplo, estava ocultando, deixando implícito, meu posicionamento a favor de assistir a *O jardineiro fiel*.

Em breve, na próxima Unidade, vamos para **uma situação de escrita**, menos dialogada, se a compararmos com a dinâmica de uma conversa. Ao produzirmos esses textos por escrito, diferentemente do texto falado, se deixarmos certos posicionamentos tão implícitos, escondidos, pode gerar o risco de sermos incompreendidos por *um interlocutor que muitas vezes nem conhecemos tão bem!* Em geral, imaginamos sendo essa figura, como nossos pais, nossos professores ou nossos colegas... Aliás, são esses modelos de interlocutores, que normalmente nós temos em mente, que nos fazem escrever ou conversar, bem como imaginar suas reações.

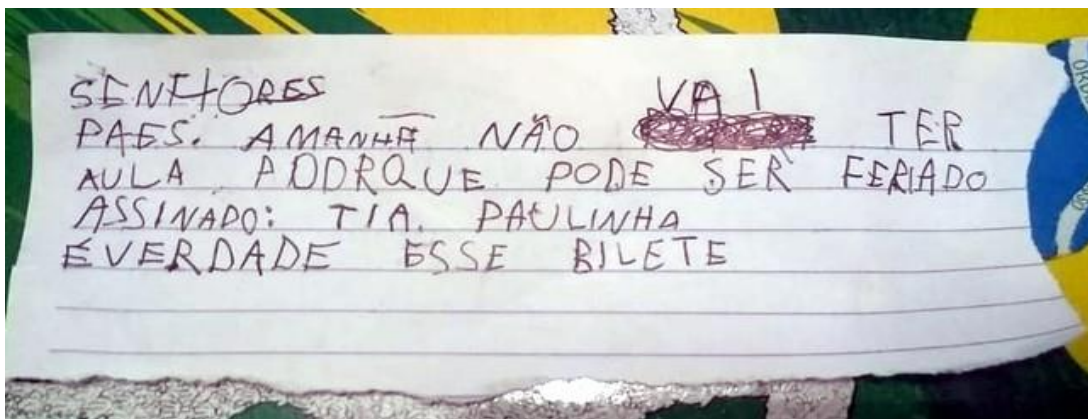
Portanto, é bom nos posicionarmos de forma mais evidente ao assumir um questionamento – inclusive a ponderação - e dar conta de nos justificarmos com os procedimentos a que tivermos acesso na situação de uma escrita. Não só, mas também nos adequarmos a algumas situações de formalidades, ou ainda usar recursos que explicitem nossas intenções com o texto – meramente informar, avaliar ou convencer, por exemplo. Para isso, é preciso planejar, organizar e selecionar antes de escrevermos o texto. De fato, a produção escrita tende a ser mais demorada!

## PT2 – Organizando os componentes de encenação argumentativa para a produção de um bilhete

Pensando nisso, que tal exercitar previamente a escrita? *Imagine-se tentando manipular um colega de turma, ou um professor, ou seus pais, a fim de que eles façam algo que lhe interesse.*

*Lembre-se de prestar atenção à proposta, aos possíveis questionamentos e aos seus procedimentos para responder a esses possíveis questionamentos. Use o quadro da encenação argumentativa para ajudá-lo a organizar as ideias.*

Por fim, para tornar isso mais fácil, *imagine-se como uma pessoa cuja opinião é respeitada, ouvida, por essas pessoas.* Todos devem conhecer um famoso bilhete que virou meme



G1. 'É verdade esse bilhete': Google aponta meme como um dos mais buscados do ano. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/baurumaria/noticia/2018/12/12/e-verdade-esse-billete-google-aponta-meme-como-um-dos-mais-buscados-do-ano.ghtml>> Acesso em 13 de nov. de 2020.

Agora, comparemos com essa versão:

Senhores pais,  
Amanhã não vai ter aula porque será feriado.  
Tia Paulinha

Às vezes, menos é mais, não é verdade? Pensando nisso...

1) Quais são suas hipóteses sobre por que o primeiro bilhete não funcionaria? Por enquanto, não nos atentemos às questões ortográficas. Concentre-se no teor, no conteúdo da mensagem. Assim, transcreva e compare com seus colegas os dois textos postos e, se possível, leve a um de seus responsáveis para pesquisar o que eles entenderiam como algo que o denunciaria um falso bilhete de escola. Ou seja, qual dos dois os convenceria mais e por quê?

2) Diante disso, produza o seu próprio bilhete. Reflita sobre a escolha das palavras que irá utilizar para não transparecer dúvida. Acrescente justificativas. Um feriado não seria já conhecido de todos? Melhore essa justificativa... Além disso, atenção ao vocabulário, verbos que possam implicitamente trazer dúvidas não parecem uma boa ideia, concordam?

3) Registre abaixo o seu bilhete para em seguida discutirmos em classe as mudanças propostas por você. Mas, antes, apresente o seu bilhete reformulado aos seus colegas e, depois, aos seus responsáveis. Veja com eles se esse bilhete funcionaria e pergunte o motivo.

### O bilhete

---



---



---



---



---



---



---

Por fim, no quadro a seguir, registremos os componentes da encenação argumentativa para ajudá-lo a lembrar, a ter em mente, os seus participantes e objetivos com a sua comunicação.

COMPONENTES	QUESTÕES	ARGUMENTANTE	ALVO
SUJEITOS	Quem é o sujeito?		

PROPOSTA (TESE/OPINIÃO)	Qual era a proposta?		
PROPOSIÇÃO (QUESTIONAMENTO)	Como se posicionou OU se posicionaria? A favor? Contra? A ponderar?		
PERSUASÃO (JUSTIFICATIVA/PROVA)	Que procedimentos usou para convencer?		

**Anota essa dica!**



- ✓ Reconhecer os componentes da encenação argumentativa é determinante para nosso texto convencer seja na fala, seja na escrita.
- ✓ Dominar o dispositivo argumentativo (proposta, questionamento, persuasão) contido na encenação, então, é chave nesse processo.
- ✓ Após definir o dispositivo, é importante considerar se o texto será falado ou escrito, se o posicionamento será mais ou menos explícito, se buscaremos apenas informar, avaliar ou, como no nosso caso, persuadir.



## MÓDULO 1: Planejamento

### UNIDADE 3: “Vamos ver um curta?”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- identificar as principais diferenças entre sinopse e resenha crítica;
- refletir sobre a proposta do filme e sua relação com a proposta do resenhista;
- identificar os procedimentos usados para convencer na resenha.

**É sempre bom lembrar...**

**Argumentar é persuadir um interlocutor** (um leitor ou um falante) sobre uma **proposta**, ou seja, uma **opinião** que temos em relação a um evento ou fenômeno do mundo. Essa opinião, ao ser **questionada**, deve ser **justificada** por meio de **procedimentos**.

#### **Seção 1.3 – As opções pelo gênero resenha crítica e pelos temas dos curtas.**

Antes de começar, precisamos explicar três escolhas feitas para a sequência do trabalho... Entendam: tudo é planejamento para alcançar o que queremos! Assim, vamos falar rapidinho sobre a opção por curtas-metragens; sobre nossa intenção precípua com este trabalho e a relação que isso estabelece com sinopse e resenha e, finalmente, sobre o tema dos curtas.

Além da qualidade insuspeita, preferimos nesse primeiro momento trabalhar com **curtas-metragens**, pelo mesmo motivo que primeiro engatinhamos para depois correr, para que nos tornemos mais confiantes com algo mais curto em extensão para, depois de desenvolvida a “musculatura”, partirmos para desafios maiores.

A diferença entre resenha e sinopse é importante, pois são gêneros que podem eventualmente nos confundir. Isso ocorre, pois, entre outras coisas, compartilham dos mesmos veículos de divulgação e, claro, do mesmo ponto de partida: a narrativa de filmes. Em consequência, a diferença entre esses gêneros, como veremos, está diretamente relacionada à intencionalidade e à interpretação dessa narrativa frente a um público com quem desejamos nos comunicar. A intenção deste trabalho é usar a argumentação com um fim publicitário, isto é, para a divulgação, convite e convencimento explícito ou implícito. Daí, o uso da sinopse não caberia, pois ela, como já vimos, prima mais por informar. Por outro lado, a resenha crítica só como o ato de avaliar os filmes, embora legítima, não é suficiente para o nosso propósito.

Os temas dos curtas-metragens deste trabalho tratam do racismo no Brasil. Ora, o objetivo é levar o maior número de público a assistir, refletir e debater sobre esses temas. Para

isso, suas resenhas serão publicadas em murais, *blogs* ou outros veículos de que dispuser a escola. Vocês, estudantes, também podem propor outras formas possíveis de compartilhamento! Espera-se que a culminância desse projeto ocorra durante a Semana de Consciência Negra em novembro.

## A2. Onde há persuasão?

Primeiro, assista ao curta-metragem: “Vista Minha Pele” no *link* abaixo. Depois, leia os textos modelares abaixo para refletirmos um pouco sobre a organização de cada um deles num questionário.

O curta está disponível em <https://youtu.be/LWBodKwuHCM> (acesso em 13 de nov. de 2020). Na aba de descrição, é possível encontrar algumas informações adicionais que podemos utilizar em nossa resenha crítica como direção (Joel Zito Araújo), ano (2008), elenco e tempo de duração do curta (27 minutos) por exemplo.

### Texto modelar (TM2)

Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudo que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

FILMOW. **Vista a minha pele.** Disponível em <https://filmow.com/vista-minha-pele-t21065/ficha-tecnica/> Acesso em 18 de abr. 2020.

### Texto modelar (TM3)

Uma menina branca passando por tudo o que passa uma menina negra, tentando vencer da melhor maneira possível o preconceito, queixando-se, argumentando com o público suas dúvidas, medos e até segredos de uma chamada “estrangeira”. É este o tema do filme “Vista minha Pele”, tratando do preconceito que muitos jovens passam na adolescência de um jeito bem diferente e criativo.

Tirando a pele clara, cabelos loiros, olhos azuis... o que sobra da personagem Maria? Nada, além de uma garota que tem sonhos como a gente, que estuda, que tem sua

família, que vive para encontrar o seu futuro em uma sociedade racista, preconceituosa e hipócrita, por ver que há discriminação e vira as costas para o problema aparente. A estigmatização que tem no filme, mesmo sendo passada em um mundo totalmente fictício, mostra que a parte da população que estigmatiza também poderia passar por essa grande desigualdade, afinal, somos todos iguais.

As questões raciais que são relatadas nos permitem pensar sobre nossa própria realidade, nossa vida e como tratamos os outros sem pensarmos apenas em nós mesmos. Maria é uma estrangeira, pois mesmo tentando ser uma garota normal, que faz parte de um grupo, ela não é aceita pelo restante, por causa da sua pele, seu jeito de ser, entre outras coisas que a fazem ser uma “outsider” .

UNILAB. **Quarta Cultural Maciço de Arte debate curta metragem “Vista Minha Pele”, neste dia 09 de julho.** Disponível em <https://bit.ly/38HUVrg> . Acesso em 13 de nov. de 2020.

Perceberam alguma diferença entre o TM2 e o TM3? Não vale dizer que é o tamanho... Vamos pensar um pouco mais a respeito!

### **Questões a respeito dos textos para diferenciá-los**

A – Primeiro, é importante perceber que não é só você que possui uma proposta nesse mundo... O texto em forma de filme de “Vista minha pele” traz uma **proposta** através de um mundo invertido. Qual é essa proposta? Resuma-a em uma frase.

---



---

B – Nos textos modelares, você consegue identificar uma proposta semelhante a essa que você resumiu anteriormente? Destaque-a.

---



---



---



---

C – Em qual texto escrito parece haver um claro posicionamento a favor, contra ou ponderada em relação à proposta do curta por parte do autor dos textos?

---



---

D – Sublinhe o trecho em que se identifica um resumo do filme.

E – Sublinhe com duas linhas uma comparação feita com nossas vidas.

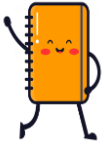
F - Circule um trecho em que valores morais – ser “bom” ou “mau” para si ou para a sociedade - são destacados para tratar do assunto.

G - Coloque entre parênteses um trecho em que há uma aparente vantagem ou utilidade – ser um “bem” ou um “mal” para si ou para a sociedade.

Como você já deve ter percebido, o texto TM2, ainda que possam trazer a proposta do filme, não se identifica nele instrumentos para nos persuadir de sua proposta. Por outro lado, o texto TM3 traz esses procedimentos mais marcados...

### Q3. Quadro da sinopse X resenha crítica

<b>Crítérios</b>	<b>Sinopse</b>	<b>Resenha crítica</b>
<b>Sujeito alvo</b>	Interessados em informações sobre filmes	
<b>Veículo</b>	Jornais, revistas ou <i>sites</i> especializados	
<b>Função</b>	<b>Identifica tópicos</b> de narrativa da obra, de sua mensagem, de sua produção e as <b>classifica</b> .	<b>Expõe proposta e prova</b> numa intenção clara de <b>convencer</b> .
<b>Modo de organização argumentativo</b>	Ausente	Presente

**Anota essa dica!**

- ✓ Retomar nosso objetivo exige que conheçamos os gêneros que podem nos confundir na produção, como é o caso da sinopse e da resenha crítica.
- ✓ Enquanto a sinopse apenas descreve o filme de forma resumida, a resenha crítica tem finalidade eminentemente persuasiva de convencer o leitor de uma opinião sobre o filme.

## MÓDULO 2: Monitoramento

### UNIDADE 1: “Mãos à escrita!”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- produzir sinopse e resenha de curtas-metragens a partir de modelos e conhecimentos prévios;
- organizar os procedimentos para justificar os questionamentos dispostos na resenha crítica.

#### **Não custa nada lembrar...**

A **resenha crítica de filmes** como qualquer texto no modo argumentativo deve apresentar uma organização. Ela estabelece **um resumo** do filme e a **proposta** desse. Depois, **questiona** essa **proposta**. E, por fim, busca a **persuasão** por meio de **procedimentos** a um **sujeito alvo**.

#### **Seção 2.1 – Diálogo entre textos: entre modelos e experiências.**

Escrever resenhas de filmes não é só para especialistas. Se você gosta de filmes, pode se apaixonar por escrever uma resenha. Garanto que você pode convencer a muita gente da importância dos assuntos de nosso curta-metragem. Mesmo os que já assistiram... Que tal fazer essa divulgação? Aliás, você já pode ter feito algo parecido, não? Quem nunca resumiu uma narrativa de um filme e expôs a opinião para amigos, familiares, estranhos?

Confiando nessa experiência progressiva, que tal começarmos produzindo a **sua sinopse** do curta “Vista minha pele”? Ela servirá de base para uma boa resenha crítica. Posteriormente, denominaremos essa breve sinopse como *descrição narrativa*. Para construir sua sinopse e resenha, vamos trazer experiências sobre um outro curta “Cores e botas” da diretora Juliana Vicente. Ele servirá a sua análise e comparação. E o mais interessante, são exemplos extraídos de alunos como você e que possuíam a mesma intencionalidade na produção: a propaganda de curtas-metragens com o tema de racismo. Esse curta está disponibilizado em <https://youtu.be/LI8EYEygU0o>.

#### **PT3. Sinopse de “Vista minha pele”**

Para a produção de nossa sinopse, vejamos o modelo abaixo... O que podemos usar ou melhorar do que um colega produziu para utilizarmos em nosso texto?

Em uma sinopse é sempre interessante respondermos a algumas perguntas que basicamente darão conta do que chamaremos adiante de descrição narrativa. Guarde-as para sempre poder resumir uma narrativa: o que aconteceu? Com quem aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Por que aconteceu? Como aconteceu? Para que ou para quem aconteceu?

#### Texto modelar (TM4)

Em um filme de curta-metragem se passa a história de Joana que ocorre entre a década de 80 e 90.

Uma menina de pele negra com o sonho de ser paqueta, por ser a única menina negra, ela infelizmente não passa nos testes, mas isso não impede de continuar sonhando. Joana nos ensina a superar os preconceitos das pessoas.

Joana encontra uma nova profissão e decide ser fotógrafa, pois ali ela podia ser quem ela era, não precisava ter ninguém a julgando e isso a fazia feliz.

#### Texto modelar (TM5)

Cores e Botas, o filme conta uma história de uma menina que quer ser paqueta, dançarinas do programa da Xuxa.

Esse texto está sendo escrito para um projeto que haverá na escola.

No filme uma menina quer se paqueta no programa da Xuxa.

Agora compare sinopses e compare inclusive com resenhas e sinopses vistas na Unidade anterior. Então, pense...

1) Quanto à divisão de parágrafos e sua organização:

a) A divisão de parágrafos é justa ou necessária? Ou seja, é justa, pois as ideias principais estão sendo ordenadamente colocadas para resumir o filme em cada um desses parágrafos?

b) É necessária, pois você entende que a divisão está adequada ao propósito da sinopse?

c) Você faria diferente? Então guarde essa ideia e coloque-a em prática daqui a pouco...

Agora, depois de assistir ao curta “Cores e botas”, relembre outros modelos, outras organizações. Utilize como base umas dessas sinopses e reescreva-a de maneira que ela comunique melhor.

Acha que está dando *spoiler*? Retire algumas informações! Acha que está tratando pouco do filme? Acrescente mais informações! Acha que algumas palavras ou frases não são convenientes para o objetivo de sua comunicação? Troque-as!

---

---



---



---



---



### Vamos refletir juntos...

- ◆ Ao final do processo de escrita e depois de muito escrever e ler sinopses e estudá-las, você vai se perceber com um modelo na memória desse gênero.
- ◆ Mais do que isso, você terá um modelo seu para escrever qualquer descrição narrativa que puder evocar na memória. Basta lembrar que terá de completar as perguntas: o quê, quem, quando, onde, como, por quê, para quê ou quem.
- ◆ Aliás, nem sempre você precisará responder a todas essas perguntas para ter uma boa descrição narrativa. Tudo dependerá dos objetivos comunicativos estabelecidos.

E por falar em objetivo, vimos isso tudo para, *finalmente, produzirmos uma sinopse de “Vista minha pele”*. Quando terminar, troque ideias com seus colegas sobre o que você produziu. Depois, vamos ler em voz alta sua sinopse e comparar com a de outros colegas de turma.

---



---



---



---



---

### PT4. Produção de resenha crítica de “Vista minha pele”

A partir da sua sinopse acima, produza uma resenha do curta-metragem “Vista minha pele”. Também pode dar uma olhada no TM3, a resenha modelo... Mas, vá além! Incremente



o que você viu em TM3 com informações que considere mais relevantes para você ou para o público (sujeito alvo) da resenha pensada por você. Adapte a linguagem para a sua situação comunicativa: os colegas de sua turma, o professor, amigos do bairro ou outra pessoa qualquer.

Para tudo isso, planeje a sua produção textual. Veja os recursos de informação à sua disposição.

**Q4. Organizando os componentes da encenação argumentativa para a produção da resenha crítica do curta “Vista minha pele”**

COMPONENTE	QUESTÕES	RESPOSTAS
Sujeito argumentante	Quem escreve?	
Sujeito alvo	Para quem escreve?	
Proposta (Tese/Opinião)	Qual a posição exposta no curta?	
Proposição (Questionamento)	Como se posicionará como argumentante? (a favor/contra/a ponderar)	
	Vai se dirigir a sujeitos alvo que se posicionariam como? (a favor/contra/a ponderar)	
Persuasão (Prova/justificativa)	Que procedimentos usará para convencer? (Use o questionário em A2 para ajudá-lo a refletir sobre essas possibilidades)	

**Minha resenha crítica sobre o curta “Vista minha pele”**

Tempo que planeja dedicar à escrita: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Tempo que dedicou à escrita: \_\_\_\_\_



### **Vamos refletir juntos...**

Cada um tem um tempo para produzir um texto. Quanto mais escrevemos, mais precisos nos tornamos, organizando e selecionando melhor as informações nas tarefas de forma mais rápida. Vamos acompanhar isso?

**Compare seus registros de tempo planejado e utilizado** para produzir seus textos e seus quadros de informações do filme.

Passa a monitorar seu tempo! Você ficará surpreso em perceber o quanto escreverá mais rápido à medida que dominar a encenação argumentativa. E isso vai motivá-lo a escrever mais e mais! Não só isso: pode ajudá-lo a monitorar algo que pode ter faltado no seu texto.

### **Anota essa dica!**



- ✓ Analisar modelos e experiências anteriores é importante para alcançar o objetivo de nossas produções textuais.
- ✓ Monitorar seu tempo para a tarefa, como você argumenta e se está atendendo ao seu objetivo e cumprindo as condições de produção da resenha pode ser um caminho para aprimorar sua escrita!

- ✓ Focar no público e na linguagem, aliados ao nosso conhecimento prévio, é o principal diferencial para uma produção de texto original.

## MÓDULO 2: Monitoramento

### UNIDADE 2: “Selecionando os procedimentos discursivos...”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- revisar e ampliar uma resenha de um curta-metragem;
- organizar os procedimentos para justificar os questionamentos dispostos na resenha;
- selecionar procedimentos discursivos:
  - de descrição narrativa;
  - de comparação.

#### Já esqueceu?

A **resenha crítica de filmes** como qualquer texto no modo argumentativo deve apresentar uma organização. Ela estabelece **um resumo** do filme e a **proposta** desse. Depois, **questiona** essa **proposta**. E, por fim, busca a **persuasão** por meio de **procedimentos** a um **sujeito alvo**.

Tudo é planejamento e monitoramento de como o que foi planejado está se efetivando! Agora que você escreveu sua resenha crítica, é importante dedicarmos um momento para monitorar as formas possíveis de aprimorá-lo.

A proposta, então, é guiá-lo de forma a perceber como pode selecionar mais e melhor os procedimentos que provam sua opinião, seu posicionamento em relação à proposta. Para isso, vamos estudar com mais afinco dois tipos de procedimentos para persuadir, que são, frequentemente, utilizados em resenhas: o procedimento discursivo e o procedimento semântico.

## Seção 2.2 – Procedimentos discursivos

### Seção 2.2.1 – Procedimento discursivo de descrição narrativa

Já conhecemos um dos procedimentos discursivos, ele é assemelhado ao processo de criar a **sinopse**. Na verdade, como já dissemos, os autores denominam de **descrição narrativa**. Como você já deve ter percebido, a base da resenha crítica é essa descrição narrativa. Logo, é necessário providenciá-la. Nela ainda podem constar informações sobre o elenco, a direção, o tempo do filme, a classificação etária etc. Às informações da narrativa sempre retornaremos

quando julgarmos conveniente para dar conta do questionamento. Por ora, usemos a descrição narrativa trazida na unidade anterior pelo Texto Modelo 3:

*Uma menina branca passando por tudo o que passa uma menina negra, tentando vencer da melhor maneira possível o preconceito, queixando-se, argumentando com o público suas dúvidas, medos e até segredos de uma chamada “estrangeira” . É este o tema do filme “Vista minha Pele”*

No seu caso, o que você providenciou como descrição narrativa para o filme “Vista minha pele”? Escreva aqui para nós sem *spoiler*, por favor!

---



---



---



---



---



### **Vamos refletir juntos...**

- ◆ Você gosta de ler ou ouvir finais de histórias? Há muitos que não se importam.
- ◆ O *spoiler* é uma questão muito especial. Há resenhas com e sem *spoilers*. Quando alguém vai contar um segredo de uma história especial ouvida ou vista, ela sussurra antes “segredo”. A pessoa pode até contar, mas sai anunciando antes... Quem gosta de ouvir, fica e ouve, mas quem não gosta de “segredos” pede licença e vai embora. Pense nisso!

### **Seção 2.2.2 – Procedimento discursivo de comparação**

Um outro procedimento discursivo comum é exibir uma **comparação** com experiências vividas ou vistas. Você pode entrar em detalhes sobre essas experiências ou não, mas lembre-se de que o objetivo é falar do filme, ok? E não falar de sua vida!

*(...) tratando do preconceito que muitos jovens passam na adolescência de um jeito bem diferente e criativo.*

Tirando a pele clara, cabelos loiros, olhos azuis... o que sobra da personagem Maria?  
 Nada, além de *uma garota que tem sonhos como a gente, que estuda, que tem sua família, que vive para encontrar o seu futuro (...)*

Você usou esse procedimento em seu texto? Pense na comparação que o filme tem com a sua vida. Compartilha aqui.

---



---



---



---



---

Há outros procedimentos discursivos que podemos utilizar, mas nos parece que esses sejam os mais comuns e mais acessíveis para os nossos propósitos.

#### **Anota essa dica!**

- ✓ Tratar de filmes é tratar do discurso desse filme, portanto, nada mais natural que expor a narrativa e a proposta dele tão logo for possível.
- ✓ Descrever o filme, seu elenco, seu diretor etc. só importa quando essa informação traz relevo ou justifica o que foi questionado.
- ✓ Comparar o filme com seus conhecimentos prévios, suas vivências, deve passar pelo mesmo crivo: justifica ou prova o que foi questionado? Se não, não há justificativa para incluir essa ideia no texto!



## MÓDULO 2: Monitoramento

### UNIDADE 3: “Selecionando os procedimentos semânticos...”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- revisar e ampliar uma resenha de um curta-metragem;
- organizar os procedimentos semânticos para justificar os questionamentos dispostos na resenha;
- identificar e refletir sobre os procedimentos semânticos de:
  - valor de beleza;
  - valor de moral;
  - valor de utilidade;
  - valor de verdade;
  - valor de prazer.

#### **Seção 2.3 – Procedimentos semânticos**

##### **Seção 2.3.1 – Procedimentos semânticos de valor estético**

Retomando rapidamente o último exemplo da Unidade anterior, observe as qualificações dadas ao filme “Vista a minha pele” na resenha do texto modelar 3: “de um jeito bem *diferente e criativo*”. Tais qualificações decorrem da aplicação de outro procedimento semântico cuja configuração é implícita, pois só se explicam para quem viu o filme. É o procedimento semântico que valoriza a beleza ou seu contrário.

Conta aqui só para nós: achou o filme, a interpretação dos jovens atores, as imagens (fotografia, cenário etc), belos e harmoniosos ou feios e desarmoniosos?

---



---



---



---

##### **Seção 2.3.2 – Procedimentos semânticos de valor ético**

Vejam que, no exemplo que extraímos do texto modelar 3, o autor da resenha ainda se vale de procedimentos semânticos relativos ao domínio ético, ou seja, o valor de sua conduta, de seu modo de ser, tais como “**sociedade racista, preconceituosa e hipócrita**, por ver que há

**discriminação**". Ora, se você concorda com esses ou outros valores, é porque concorda com a proposta do autor da resenha... Pelo menos, é o que o autor da resenha está nos propondo...

E você? Usou desse recurso em seu texto? Quer tentar usar agora? Coloque aqui para nós darmos uma olhada. Não há pessoas ou ações consideradas "boas" ou "más" segundo seu ponto de vista moral/ético no curta? Ou você preferiu ocultar uma menção a isso?

---



---



---



---



---



### **Vamos refletir juntos...**

- ◆ É interessante chamar a atenção para esse jogo de "explícitos" ou "implícitos".

Quaisquer procedimentos podem ser compartilhados pelos sujeitos de encenação com algum grau de ocultamento ou clareza, se assim preferir... Se feito com planejamento, esses irão nos ajudar em nosso propósito de persuasão.

- ◆ Em geral, é explícito quando se explica porque chamamos alguém de "racista", "preconceituoso" ou "hipócrita", por exemplo. Se não explicamos, apenas concordamos com o que foi afirmado pela direção do curta, então, temos um procedimento semântico de valor ético sob um contrato implícito. Significa que concordamos com aquilo sem refletirmos ou dizer muito a respeito. Assim, muito cuidado! Durante sua produção ou sua leitura de uma obra, cuidado com o que é explícito, mas muito mais cuidado com o que pode estar implícito!

### **Seção 2.3.3 – Procedimentos semânticos de valor pragmático**

Outro procedimento semântico é trazer um valor de **utilidade**, **necessidade** ou **vantagem** para o que estamos vendo ou assistindo – cujos autores denominarão **pragmático** - , às vezes, só por prazer. Mas sobre esse prazer, veremos depois. Quanto à utilidade ou vantagem de assistir à obra teríamos o seguinte trecho no terceiro parágrafo:



As questões raciais que são relatadas nos permitem pensar sobre nossa própria realidade, nossa vida e como tratamos os outros sem pensarmos apenas em nós mesmos.

Vejam: o autor deixa *implícita* a vantagem, pois ele poderia ter dito “As questões raciais que são relatadas são **úteis/vantajosas**, pois nos permitem pensar...” Ou seja, há um valor de utilidade na proposta do filme.

Você soube aplicar esse procedimento ao seu texto? Que tal mostrar agora? Se não soube, vamos praticar neste espaço!

---



---



---



---



---

#### **Seção 2.3.4 – Procedimentos semânticos de valor de verdade**

Por último, embora explicitamente não se reconheça no texto, para efeito de exemplo, produziremos um procedimento semântico do domínio de verdade. Em que o uso de determinadas expressões modalizadoras traz um valor que se deseja supor verdadeiro para o nosso interlocutor. Vejam:

[*A verdade é que*] Maria é uma estrangeira, pois mesmo tentando ser uma garota normal, que faz parte de um grupo, ela não é aceita pelo restante, por causa da sua pele, seu jeito de ser, entre outras coisas que a fazem ser uma “outsider” .

Ao usarmos expressões como “é certo que...” “é verdade que...”, entre outras, tendemos a tomar por verdade algo que não necessariamente seja. Novamente, tudo depende de como somos vistos por nossos interlocutores, do veículo da mensagem, do gênero utilizado etc... Lembra da atividade de bilhete solicitada anteriormente?

Na sua resenha, reforce uma sentença a fim de persuadir através desse valor de verdade.

---



---

---



---



---

### Seção 2.3.5 – Procedimentos semânticos de valor de prazer

O valor de prazer (também denominado “hedônico” é expresso por meio de verbos ou nomes que indicam o quanto algo agradou ou não. Assim, “a fotografia do filme possui um tom pastel que não *desagrada ao olhar, bem como toda a atuação do jovem elenco*”. Sutil, não é, como muitos procedimentos vistos aqui. Mas, assim, sutilmente, é que se convence. Que tal testar suas habilidades com o procedimento semântico hedônico? Fale de seu prazer em relação a algum aspecto do filme... Nem que tenha sido só a duração de uma cena... E você possa fazer crítica sobre o valor de prazer de forma implícita: “o melhor de “Transformers” é que as cenas de luta são tão rápidas que a gente não nota o quanto são mal encenadas” Vamos lá!

---



---



---



---



---

#### Anota essa dica!



- ✓ Há uma variedade de procedimentos semânticos à sua disposição, mas você não precisa usar todos.
- ✓ É possível combinar esses procedimentos semânticos entre si. Por exemplo, o pragmático e o ético: “Tal curta/filme é um discurso útil nesses tempos, pois desmascara a hipocrisia da sociedade”.

## MÓDULO 2: Monitoramento

### UNIDADE 4: “Organizar e finalizar sua resenha crítica...”

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- organizar os procedimentos num texto coeso e coerente;
- apresentar a resenha à comunidade.

Para finalizar, agora só nos falta apresentar o texto reunido. Organize-o, reordene-o, para, depois, compartilhá-lo por meio de um *blog* da escola, seu ocasional *microblog* ou outro meio que vocês julgarem melhor... O importante é torná-lo público, trocar e compartilhar suas visões! Veja o que eles têm a dizer e debater sobre racismo e principalmente, se eles se sentiram curiosos em assistir a esse curta-metragem por causa de sua resenha!

Os quadros abaixo podem ajudar nessa organização, inclusive, para suas próximas produções.

#### Quadro síntese para organizar os procedimentos discursivos utilizados

Procedimento discursivo	TEXTO
Descrição narrativa	
Comparação	

#### Quadro síntese para organizar os procedimentos semânticos utilizados

Com este quadro, você pode visualizar melhor como os procedimentos semânticos podem ser usados, escolhendo, depois, o quanto quer deixar explícito ou implícito em seu texto.

DOMÍNIO DE AVALIAÇÃO	SUGESTÕES (EXPLÍCITO/IMPLÍCITO)	PORQUE/POIS (EXPLÍCITO/IMPLÍCITO)
De verdade	“Todos os eventos do filme refletem uma verdade,...”	
De beleza	“Este curta tem uma bela história,...”	
De ético	“O filme trata de justiça social,...”	
De prazer	“O filme agrada,...”	
De utilidade	“É necessário/preciso mais filmes assim,...”	

### PT5 – Resenha revista e ampliada de “Vista a minha pele”

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **Anota essa dica!**



- ✓ O processo de escrever, quando o objetivo é publicar o trabalho, exige monitorar e revisar constantemente.
- ✓ Além de selecionar mentalmente os procedimentos que você pretende usar em seu texto, é importante monitorar e revisar os procedimentos utilizados. Os quadros têm como objetivo ajudar nesse processo!

## MÓDULO 3: Avaliação

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Monitorar e avaliar a produção das resenhas.

<b>Regulação da escrita da resenha (etapas)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Identifico o sujeito-alvo? Ajustei a linguagem?</b>		
<b>Identifico a proposta do filme? Ou seja, sua tese?</b>		
<b>Evidencio ao longo do meu texto minha proposição em relação à proposta do filme?</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deixei claro se minha proposição é <b>a favor, contra</b> ou <b>pondera</b> a proposta?</li> </ul>		
<b>Estabeleço a persuasão?</b>		
<b>Quanto aos procedimentos discursivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluí informações técnicas do filme?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentei uma narrativa resumida do filme?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Optei por dar <i>spoilers</i>?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiz alterações pontuais da ordem do filme para destacar algo?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluí uma experiência pessoal comparada?</li> </ul>		
<b>Quanto aos procedimentos semânticos, explorei:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• um valor de verdade?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• um valor de beleza?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• um valor ético?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• um valor de prazer?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• um valor de utilidade?</li> </ul>		

**Vamos refletir...**

Depois de preencher o quadro e terminar sua resenha, é hora de você avaliar essa sua experiência de prática de escrita. Registre sua opinião sobre os seguintes pontos:

- O quão satisfeito você ficou com seu produto final?
- Que estratégia você acha que funcionou melhor para você alcançar seu objetivo de argumentar?
- Tem algo que você acha que não deu certo?

- O que você vai fazer de forma diferente na próxima prática de escrita?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Agora, compartilhe com seus colegas suas impressões e troquem experiências. Falar em voz alta e ouvir o outro é um excelente caminho para repensarmos a escrita enquanto processo!*

Nossa proposta didática chegou ao fim! Mas este é só o início formal da sua prática de escrita argumentativa. Então, não se preocupe em dar conta de tudo de uma vez. Para ajudá-lo a dar conta de tanta coisa a ser planejada e monitorada, **sugerimos que use o quadro do módulo 3 como suporte** em suas próximas produções. Aos poucos, você vai automatizar esse processo de reconhecimento e seleção de argumentos para sua escrita e nem precisará mais dele.

E agora...?

Que tal assistir a um filme resenhado por um de seus amigos? E depois trocarem suas impressões sobre ele? Não esqueçam a pipoca!

## 5 REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2ª ed.. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUEANEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 3ª ed.. São Paulo: Contexto, 2020.
- DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L. et al.. **Dicionário de linguística**. 14ª ed.. São Paulo: Cultrix, 2004.
- FRANCHI, C.. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FLAVELL, J. H. **Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry**. Disponível em <<https://stacks.stanford.edu/file/druid:mg885pk5612/mg885pk5612.pdf>> Acesso em 05 de maio de 2020.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 16ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 1995.
- GERHARDT, A. F. L. M. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico. Teorias, reflexões e exercícios**. São Paulo: Pontes, 2015.
- \_\_\_\_\_. O Letramento Linguístico e o Ensino de Gramática da Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Diadorim**, v. 19, n. 2, p. 48–76, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10121>>. Acesso em: 27 de nov. 2020.
- GOMBERT, Jean Emile. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. **International journal of psychology**, v. 28, n. 5, p. 571-580, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- LACON DE LUCIA, N.; ORTEGA DE HOCEVAR, S. Cognición, metacognición y escritura. **Revista signos**, v. 41, n. 67, p. 231–255, 2008.
- LESSA, A; SOARES, M. **Ensino de Gramática e Metalinguagem: uma revisão de questões fundamentais à perspectiva metacognitivista**, 2020. 10.13140/RG.2.2.11061.29925.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf)> Acesso em 17 de abr.de 2018.

MYHILL, D.; WATSON, A. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 30, n. 1, p. 41–62, fev. 2014.

MYHILL, D.; JONES, S. M.; WILSON, A. **Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing**. 8 jan. 2016.

SCHRAW, G.. Promoting general metacognitive awareness. **Neuropsychology and cognition**, p. 1, 2001. Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Tuyen\\_Le3/post/does\\_any\\_body\\_know\\_about\\_any\\_standardized\\_scale\\_to\\_check\\_the\\_barriers\\_of\\_meta-cognitive\\_strategies\\_in\\_English\\_language\\_learning/attachment/59d61dd679197b807797a906/AS%3A273653084688384%401442255387980/download/Metacognition+in+learning+and+instruction.pdf#page=21](https://www.researchgate.net/profile/Tuyen_Le3/post/does_any_body_know_about_any_standardized_scale_to_check_the_barriers_of_meta-cognitive_strategies_in_English_language_learning/attachment/59d61dd679197b807797a906/AS%3A273653084688384%401442255387980/download/Metacognition+in+learning+and+instruction.pdf#page=21)> Acesso em 24 de outubro de 2020.

SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In **J. Bliss, P. Light and R. Säljö (eds.) Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning**. Oxford, Pergamon Press pp. 32-48. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5485534/Situated\\_Selves\\_learning\\_to\\_be\\_a\\_learner](https://www.academia.edu/5485534/Situated_Selves_learning_to_be_a_learner)>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.