



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



DIEGO DURÃES FERREIRA

**CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS - RESENHA: DE QUE
MODO SIGNIFICAM?**

Três Lagoas-MS
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



DIEGO DURÃES FERREIRA

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS - RESENHA: DE QUE MODO SIGNIFICAM?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Três Lagoas-MS
Agosto/2024

DIEGO DURÃES FERREIRA

**CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS - RESENHA: DE QUE MODO
SIGNIFICAM?**

Folha de Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Prof.^a Dr.^a Celina Aparecida Garcia de Sousa Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Silvelena Cosmo Dias (CPTL/UFMS) - Titular

Prof.^a Dra. Solange de Carvalho Fortilli (CPTL/UFMS) - Titular

Prof.^a Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos (UEMT) – Titular

Prof.^a Dra. Cleonice Cândida Gomes Leite (CPTL/UFMS) – Suplente Interno

Prof.^a Dra. Maria Leda Pinto (UEMS) – Suplente Externo

Parecer final: _____

Três Lagoas, agosto de 2024

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Helena Maria Miola Ferreira e Nelson Antônio Ferreira (em memória), que durante toda a minha jornada, nas veredas dos estudos, incentivaram-me e demonstraram orgulho em cada conquista, mesmo tendo frequentado uma escola por pouco tempo, compreenderam o poder da educação e lutaram para que eu permanecesse neste caminho.

AGRADECIMENTOS

Uma das grandes aprendizagens que obtive na vida foi a manifestação do ato de agradecer como meio de equilibrar energias e manter a mente e corpos sãos. Assim, aproveito este território de gratidão para deixar tecidas algumas palavras de agradecimento.

Agradeço minha orientadora, Prof^a Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, por todo encaminhamento orientador regado de profissionalismo e sabedoria acadêmica e humana, contribuindo para a minha formação, sobretudo dentro da sala de aula.

Gratidão ao coordenador do curso deste programa que sempre cultivou uma comunicação efetiva e que garantisse o entendimento dos envolvidos no processo, Professor Doutor Renato Rodrigues Pereira.

Aos meus professores do curso de mestrado que me apresentaram novas possibilidades de levar aos estudantes um trabalho pautado na verdade e na transformação da sociedade por meio da linguagem: Amaya Almeida Prado, Cleonice Cândida Gomes Leite, Onilda Sanches Nincão, Renato Rodrigues Pereira, Silvelena Cosmo Dias, Solange de Carvalho Fortilli e Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira.

Agradecimento afável às professoras Doutoradas Silvelena Cosmo Dias e Solange de Carvalho Fortilli pelo olhar atencioso e construtivo durante o Exame de Qualificação, sobretudo aos apontamentos para chegar à conclusão desta dissertação.

Agradeço, em especial, à equipe gestora da Escola IE Fernando Costa, que durante tantos anos permite que eu seja o professor que sempre desejei ser.

À minha mãe, Helena Maria Miola Ferreira, que nunca mediu esforços para garantir o meu acesso a uma educação de qualidade e sendo inspiração para mim na escolha e desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu pai, Nelson Antônio Ferreira (em memória), que mesmo com pouco estudo sempre demonstrou uma consciência social e me ensinou o quanto uma justiça social favorece viver em sociedade.

Agradeço a Exu por mostrar caminhos que me trouxeram até aqui e a todos os orixás que me acompanharam no percurso de construção desta dissertação.

Minha gratidão às minhas gerações passadas que permitiram a minha existência.

E por fim, minha gratidão aos principais motivadores deste trabalho e da minha luta diária: meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã, se assim o destino permitir.

“A vida preenchida torna-se longa”
Da Vinci

FERREIRA, Diego Durães. **Construções discursivas de estudantes - resenha: de que modo significam?** Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2024, (Dissertação de Mestrado)

A motivação para o trilhar dessa pesquisa perpassou por minha formação e interrogações que me fiz nessa trajetória, uma vez que ser professor, levar aprendizagens da língua para a sala de aula e estudar a palavra com seu poder de transformação da sociedade fazem parte do meu ser. Isso porque, os enredos que passamos ou oportunizamos ao outro, por meio da linguagem, (re)construem o mundo levando-nos ao caminho que desejamos estar e combater quando direitos nos são negados, os quais podem ser questionados por meio da língua. Tendo em vista que somente no final do ensino fundamental, a destacar o 9º ano, conforme ESTADO (2018); BNCC (2018), é que se adentra à tipologia argumentativa, de maneira mais aprofundada, tenho como hipótese, a partir dessa orientação, que o esse estudante talvez encontre dificuldades, durante a aprendizagem dos processos de construção da argumentação e da (re)significação, de modo a permitir espaços de inscrição de outros sentidos. O objetivo geral visa compreender como, a partir de embasamentos temáticos e estratégias argumentativas, o estudante produz seus textos, de modo a construir significação. Os objetivos específicos são: 1. Discutir a estrutura da resenha e sua importância na construção das práticas do alunos leitores-autores; 2. Analisar operadores argumentativos e o processo de referenciação, de modo a compreender como auxiliam o leitor-autor na produção de sentidos; e, 3. Interpretar marcas de autoria, de adequação ao gênero discursivo, da continuidade temática e da construção da subjetividade. Para esse percurso, o recorte teórico metodológico permeia pelas contribuições da Linguística Aplicada com Coracini (2010), sobre o processo discursivo de leitura e escrita; Geraldi (2013), para noções de mediações pedagógicas na produção de texto; Orlandi (2020), sobre condições de produção do dispositivo teórico e analítico; Koch (2008, 2011, 2017) e Cavalcante (2014), acerca de marcas linguísticas e da referenciação que contribuem para a significação. A proposta de intervenção se concretizou a partir da produção cinematográfica “Que horas ela volta?” (2015), relacionando compreensão da obra com o contexto atual e as mediações realizadas durante cada uma das oito etapas do desenvolvimento da sequência de atividades, as quais buscaram alcançar os objetivos propostos. E as produções foram coletadas no 9º ano de uma escola pública estadual no interior do Estado de São Paulo, durante vinte aulas. Os resultados indicaram que os estudantes reconheceram a importância do contato com as temáticas e suas relações socioculturais, participando ativamente e se envolvendo nas mediações. E, sobretudo, a maior parte das resenhas apresentaram marcas de progressão textual, visão argumentativa e crítica de forma subjetiva, ao utilizarem e compreenderem o funcionamento dos mecanismos linguísticos e (re)significarem nas produções escritas. Essa dissertação se organiza em três partes principais. Na primeira parte, desenvolvemos a fundamentação teórica que aborda os conceitos de textualidade e discursividade, explorando como esses conceitos se relacionam com os processos de significação e subjetividade. A segunda é dedicada a explorar os documentos e metodologias utilizados na pesquisa, em que são apresentados e discutidos os materiais de referência, as abordagens metodológicas aplicadas e os critérios estabelecidos para a coleta e análise de dados. Em seguida, na última, concentramos na análise das resenhas, com foco nas ocorrências mais frequentes, priorizando o uso de palavras e expressões que possibilitam aos autores a construção de significados que perpassam os elementos linguísticos e discursivos. Por fim, nas considerações finais, notamos que a maioria dos estudantes atendeu ao solicitado quanto à estrutura e organização da resenha, além de apresentarem posicionamentos críticos, a partir do filme, sendo que a análise perpassou por elementos linguísticos (marcadores argumentativos, referenciação e outros); e ainda, marcas de autoria pela subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Processo Discursivo. Resenha. Subjetividade.

FERREIRA, Diego Durães. **Discursive constructions - review: how do they mean?** Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2024, (Master's Dissertation)

The motivation to pursue this research was based on my education and the questions I asked myself along the way, since being a teacher, bringing language learning into the classroom, and studying words with their power to transform society are part of my being. This is because the stories we share or provide others with opportunities to follow through language (re)construct the world, leading us to the path we want to take and fighting when rights are denied to us, which can be questioned through language. I assume that narration and its developments, as provided for in the curricula in the early years, are introduced early on, and that it is only at the end of elementary school, especially the 9th grade, ESTADO (2018); BNCC (2018), that we enter the argumentative typology in a more in-depth manner, the privileged territory for constructing a critical position, through discursive elements, in the search for meanings. In this context, I hypothesize that students encounter difficulties during processes of constructing arguments and (re)signification, in such a way as to not allow or create spaces for the inscription of other meanings during classroom productions, in their texts - learning that will be taken to their interactions in society. The general objective was to understand how, in the process of learning the text, based on thematic foundations and argumentative strategies, the student produces texts with authorship, thematic progression and consistent referencing, in order to construct meaning. The specific objectives are: 1. To discuss the structure of the review and its importance in the construction of the practices of student readers-authors; 2. To analyze argumentative operators in the referencing process, in order to understand how they help the reader-author in the production of meanings; 3. To point out and interpret in the writing marks of authorship, adequacy to the discursive genre, thematic discursive progression and the construction of subjectivity. For this path, the theoretical methodological approach permeates the contributions of Applied Linguistics with Coracini (2010), on the discursive process of reading and writing; Geraldi (2013), for the notions of pedagogical mediations in text production, Orlandi (2020), regarding the notion of discursivity, subject, subjectivity and conditions of production of the theoretical and analytical device and Koch (2008, 2011, 2017), regarding the linguistic marks that contribute to meaning. From this, the intervention proposal was materialized between the understanding of the current context and the mediations carried out during each stage of the development of the sequence of activities, which sought to achieve the objectives. Thus, the productions were collected in the 9th grade of a public school in the interior of the state of São Paulo, during twenty classes. The results indicated that the students recognized the importance of contact with the themes and their sociocultural relations, actively participating and getting involved in the mediations. And, above all, most of the reviews presented marks of textual progression, argumentative vision and subjective criticism, when using and understanding the functioning of the linguistic mechanisms and (re)signifying them in the written productions. Thus, this dissertation is organized in three parts: an initial theoretical space of textuality and discursivity, an encounter between documents and methodologies used and, finally, analysis of the *corpus*.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Discursive Process. Review. Meaning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I. NAS TRILHAS DAS PERSPECTIVAS: TEXTUAL E DISCURSIVA.....21

1.1 Linguagem: Escrita e Produção Textual.....22

1.2 Referenciação e Argumentação.....27

1.3 Significação e Subjetividade.....35

II SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR: DOCUMENTOS OFICIAIS E DISPOSITIVOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....42

2.1 Sobre Documentos Oficiais: Currículo e Regulamentos.....42

2.2 Sobre a Pesquisa-Ação e Procedimentos.....46

2.3 Do Caráter Dialógico do Gênero Discursivo: Debate e Resenha.....48

2.4 Do Cenário da Escola: Caracterização dos Estudantes.....51

2.4.1 Das Legalidades da Pesquisa: a Plataforma Brasil.....52

2.5 Da Proposta de Ensino e os Procedimentos da Pesquisa-ação: Debate e a Escrita das Resenhas.....53

2.5.1 Atividade 1: Sensibilização e Motivação.....55

2.5.2 Atividade 2: Apresentação do Filme: “Que Horas ela Volta”, Apreciação e Discussão.....57

2.5.3 Atividade 3: Discussão e Escrita da Ficha sobre o Filme.....59

2.5.4 Atividade 4: Leituras e Pesquisas.....61

2.5.4 Atividade 5: Realização do debate.....62

2.5.4 Atividade 6: Argumentação e Elementos Articuladores.....65

2.5.5 Atividade 7: Sistematização das Características de uma Resenha.....67

2.5.6 Atividade 8: Escrita da Resenha.....68

III ANÁLISE DA PRÁTICA: REFERÊNCIA, ARGUMENTAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO.....71

3.1 Textualidade, Significação e Subjetividade.....71

3.2 Breve Reflexão: Significação e Subjetividade, o que Acertei ou Errei?.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	114

RELAÇÃO DOS QUADROS

Quadro 1 – Articuladores, Segundo Koch (2008)	28
Quadro 2 – Currículo Paulista.....	44
Quadro 3 – Organização Curricular – Currículo Paulista.....	45
Quadro 4 – Texto 1.....	72
Quadro 5 – Texto 2.....	74
Quadro 6 – Texto 3.....	76
Quadro 7 – Texto 4.....	78
Quadro 8 – Texto 5.....	80
Quadro 9 – Texto 6.....	83
Quadro 10 – Texto 7.....	86
Quadro 11 – Texto 8.....	88
Quadro 12 – Texto 9.....	90
Quadro 13 – Texto 10.....	92
Quadro 14 – Texto 11.....	95
Quadro 15 – Texto 12.....	99

RELAÇÃO DAS FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da Proposta de Ensino.....	56
Figura 2 – Estudantes assistindo ao filme.....	59
Figura 3 – Estudantes discutindo sobre a ficha.....	60
Figura 4 – Professor e estudante interagindo para esclarecimentos de dúvidas.....	61
Figura 5 – Estudante selecionando dúvidas sobre o texto lido.....	62
Figura 6 – Anexo colado à parede com combinados para a atividade do debate.....	62
Figura 7 – Estudante lendo e organizando argumentos para o debate.....	63
Figura 8 – Organização da sala para realização do debate.....	64
Figura 9 – Professor mediando o debate.....	65
Figura 10 – Momento expositivo sobre “Articuladores Argumentativos”.....	66
Figura 11 – Materiais utilizados para a atividade com articuladores argumentativos.....	66
Figura 12 – Leituras de trechos de resenhas para atividade com articuladores argumentativos..	67
Figura 13 – Produção do projeto de texto.....	69
Figura 14 – Estudante com a proposta de escrita da resenha.....	70

INTRODUÇÃO

Ao ensinar e aprender sobre o mundo das letras, criando e recriando palavras, construindo e discutindo textos, permiti-me que os recursos de interação fizessem parte da minha vida e transformasse a sociedade. Experimentei tantos enredos, mas gostaria de voltar ao início: quando tudo realmente começou.

No princípio, sempre andei entre as letras e busquei viver no mundo da linguagem. E foi lá que me encantei pela língua. Durante os anos escolares, cada olhar após um texto lido trazia uma nova visão e que ao iniciar a graduação me fez ter a certeza, ou quase, de que era o universo da interação, por meio da linguagem, que me aproximaria das respostas de questões existenciais que nos seguem ao longo de nossa vida. Hoje, formado em Letras há quase quinze anos, reflito sobre como a minha fase escolar e a minha formação inicial formaram-me a ser o que sou hoje, tanto no campo de atuação em sala de aula, quanto em busca de aprendizagens, enquanto pesquisador até concretizar esta dissertação.

Assim, desde muito jovem, já sabia que era o caminho das letras que eu buscava encontrar em meu destino e, ao firmar tal feito, consigo reconhecer de que estava certo. Completo, em 2024, quinze anos de experiências dentro da sala aula, tanto como professor, quanto formador de professor, atuando em cargo denominado PAC (Professor de Apoio ao Currículo), na rede pública estadual de São Paulo. Com tal função, pude contribuir e compartilhar com outros profissionais da área experiências e aprendizagens durante o curso do programa. Isso porque, levava as reflexões e discussões das aulas para os encontros formativos entre os professores da área de linguagens.

Encontro-me em reminiscência de tudo o que minha memória pôde conservar das histórias que vivi lá na infância – época que já passou há um tempo, mas que se eternizou no meu pequenino grande coração, entre tantas caminhadas pelas letras, sílabas, palavras, frases, orações e períodos, na adolescência até hoje, entre discursos, sentidos e significações. Porém, o que me trouxe até aqui foi um sentimento ímpar: a vontade de aprender para não errar. E assim, questiono-me: o que é errar? O que é tentar? Após esse percurso da pesquisa-ação, fico me perguntando o que é existencialmente um erro nas minhas práticas como professor.

Dessa forma, fazendo uso dos estudos linguísticos na execução das minhas atribuições, percebo a marca do preenchimento de páginas didáticas ou didatizadas, buscando acertar em avaliações do sistema ou nas provas cotidianas. Estou errando constantemente. Mas me solidarizo com o meu outro eu, o qual, raramente, foge das convenções dos tradicionalistas e não permite que obstáculos deixem alcançá-lo experiências que possam marcar a vida, a

experiência dos brilhos nos olhos e do apelo discursivo constituído para promover a vida. Nesse sentido, declaro que tenho culpa, não me isento, mas que tenho a consciência do que faço e do que posso fazer. Mudar é preciso!!! E foi isso que esse programa de pós-graduação tanto me incentivou.

Ser professor, levar aprendizagens da língua para a sala de aula, estudar a palavra faz parte do que sou. Os enredos que vivenciamos com o outro, por meio da linguagem, (re)constrói o mundo levando-os ao caminho que desejam estar. Convenhamos que há, geralmente, uma necessidade de “evidenciar” resultados “concretos”, ou prestigiados culturalmente, numa sociedade capitalista, para comprovar que houve e como ocorreu a aprendizagem de um tema ou conteúdo. Essa exigência é duramente defendida pela equipe de gestão, como também pela própria sociedade, numa visão tradicional que não considera outras ações como efetivas na prática de estudos da língua.

Diante disso, propostas são construídas, constantemente, com base em exercícios, produções e atividades descontextualizadas e distantes do que a sociedade realmente contempla, sobretudo para pessoas de classe social mais baixa, num aspecto socioeconômico. A crítica aqui é não é direcionada às práticas, mas sim à cultura criada de um ensino de produção de texto pautado na escrita e em correções distantes de um viés enunciativo e discursivo, à qual já pratiquei e que hoje me faz repensar e propor mudanças.

Nesse percurso, na busca pelo conhecimento que pudesse refletir sobre minha prática, no ano de 2022, ingressei ao Programa de Mestrado em Letras – PROFLetras com o desejo de que pudesse aprender e proporcionar aos estudantes um caminhar que os levasse a compreender o que é viver e existir, refletir sobre como nos relacionamos, degustar de conquistas por meio das interações verbais humanas e sobretudo, chegar aonde desejarem.

Para tanto, encontrei nos estudos proporcionados por esse Programa experiências que puderam transformar a minha prática no exercício da minha profissão, numa escola pública brasileira. É sabido que não somente as discussões e resultados obtidos nesta pesquisa são suficientes para o trabalho na sala de aula, mas que a partir das ações desenvolvidas buscou-se alcançar um ponto que levasse à educação benéficos com base neste percurso. Ademais, essa prática propôs levar aos estudantes, por meio das atividades, que a compreensão da linguagem humana transcende a mera transmissão de informações; ela é uma manifestação complexa que vai além das palavras ditas ou escritas. Com isso, a referenciação, a argumentação, a discursividade e a significação são noções fundamentais para a compreensão da linguagem em sua plenitude, permitindo desvendar os meandros do sentido e da construção de significados.

Entendemos, a partir dos teóricos que discorremos no Capítulo I, que o texto, a discursividade refere-se à capacidade humana de produzir e interpretar textos e significações, sejam eles orais ou escritos. Essa noção vai além da simples articulação da gramática, mas do uso adequado de palavras abrangendo também o contexto social, político, ideológico, cultural e histórico que influencia a produção e a recepção dos materiais discursivos.

Durante o meu percurso como docente, pude perceber que ao longo dos anos no ensino fundamental, os materiais didáticos e os currículos apresentam grande quantidade de trabalho com textos do campo narrativo, como demonstram o Currículo Paulista, São Paulo (2018), e a Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018). Gêneros e suas variações de contos estão em destaque nos materiais didáticos e currículos, como também nas práticas da sala de aula. Raras são as vezes em que há presença de significação e quando há, também na maioria das vezes, não se envolve um trabalho aprofundado. Essa ausência pode causar fragilidades no ensino médio, ciclo em que são cobrados os gêneros da argumentação em maior ênfase, mas que sobretudo, há pouca vivência e experiência mais aprofundada, visto que somente nas séries finais (8º e 9º ano) o texto argumentativo conquista espaço.

Por diversos fatores, muitos estudantes finalizam o ensino fundamental com fragilidades e não conseguem realizar a produção de forma satisfatória de textos argumentativos, seja por desvios da norma-padrão, seja pela falta de repertório sociocultural e linguístico, ou até mesmo por desconhecimento da tipologia e suas relações com outros gêneros, o que demonstra haver um distanciamento do discurso argumentativo nas aulas de língua portuguesa. Esse empecilho é uma das motivações que me fez selecionar uma turma de 9º ano para a implementação desta proposta de intervenção, visto que, pouco se envolveu com argumentação e conseqüentemente, poucas vezes puderam ter espaço para que suas vozes fossem ouvidas.

Com o objetivo de obter reflexões sobre práticas e análises de produções de textuais, num viés discursivo, como também produzir materiais que possam auxiliar professores, esta pesquisa se tornou relevante ao proporcionar meios aos docentes para estratégias e abordagens que possam ampliar repertórios, aprimorando suas produções argumentativas, com estudo de texto e uma análise das produções que realmente possam impactar nessa e em outras produções do indivíduo durante a sua vida, nas mais diversas situações e contextos que se farão presentes.

Com o apoio do projeto PROFLetras, PORTARIA no. 1.009, de 10 de outubro de 2013, esta pesquisa foi desenvolvida, perpassando pelos meios legais e incentivos internos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Assim, busco obter resultados relevantes acerca

de práticas nas salas de aulas e produções analisadas, exemplificando as principais formas e caminhos e fragilidades no desenvolvimento de textos argumentativos, por estudantes nas séries finais do ensino fundamental, o uso de estratégias argumentativas diferenciadas e suas conexões com o gênero resenha. Diante das necessidades dos alunos, foi proposta aqui uma sequência de atividades que vai desde a construção do repertório pelo estudante, interação, intervenção, uma vez que se trata de uma pesquisa-ação, a fim de justificar e cumprir o que o programa PROFLetras propõe à educação pública.

A partir desse percurso, tanto da parte prática, quanto do estudo teórico, destaca-se a busca por aprendizagens ao longo do processo, às quais possam contribuir para a minha formação e meu olhar sobre os textos dos estudantes, buscando, partir do conhecimento deles, trazer possibilidades de reflexão sobre a produção significativa, desde a mobilização para a produção até uma avaliação realmente válida, para mim e outros docentes. Além disso, o percurso dentro desse programa me oportunizou compartilhar parte do processo em eventos e publicações, com o fito de buscar novos caminhos e problematizações, importantes para se debater, produzir estudos e sobretudo, buscar práticas que possam cada vez mais avançar no processo de ensino e aprendizagem de um sujeito em formação que possa ter acesso aos seus direitos.

Diante disso, o efeito a ser buscado é compreender como as produções de outros gêneros discursivos, fundamentada no trabalho com repertórios, pode impactar em outros, no contexto da argumentação, isto é: refletir sobre aulas de língua portuguesa que ensinem os estudantes a argumentarem nos diversos cenários que se farão presentes.

Logo, partimos da hipótese que o esse estudante talvez encontre dificuldades, durante processos de construção da argumentação e da (re)significação, de modo a permitir espaços de inscrição de outros sentidos. Assim, o objetivo geral visa compreender como, a partir de embasamentos temáticos e estratégias argumentativas, o estudante produz seus textos, de modo a construir significação. Os objetivos específicos compreendem: 1. Discutir a estrutura da resenha e sua importância na construção das práticas do alunos leitores-autores; 2. Analisar operadores argumentativos e o processo de referenciação, de modo a compreender como auxilia o leitor-autor na produção de sentidos; 3. Interpretar marcas de autoria, de adequação ao gênero discursivo, da continuidade temática e da construção da subjetividade.

Para isso, foi proposta uma pesquisa que busque compreender produções escritas de estudantes de uma turma de 9º ano e, trata-se de uma pesquisa-ação, cujo recorte metodológico permeia pelas contribuições da Linguística Aplicada como prática social, a partir de Coracini pelo olhar discursivo-desconstrutivo (2010), a respeito do processo

discursivo da leitura e da escrita; Geraldi (2013), contribuiu com noções da prática pedagógica sobre a linguagem que considera a sua dimensão discursiva, singularidade; na produção de texto, espaço e subjetividade na prática de atividades de escrita; Orlandi (2020), sobre os conceitos de condições de produção do dispositivo teórico e analítico, Koch (2008, 2011, 2017) e, Cavalcante (2014a, 2014b), acerca dos articuladores linguísticos que contribuem para a significação e referenciação. Nesse caminho, a proposta didática da produção cinematográfica “Que horas ela volta?” (2015), etapa inicial para a produção das resenhas, que constituíram o *corpus*, parte da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 65), que “compreende as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”.

Propomos partir do olhar da textualidade (LT) e da discursividade, como aponta Coracini (2010), a análise do discurso oferece ferramentas e meios para explorar a complexidade da linguagem, desvelando não apenas o que é dito, mas também como e por que é. Assim, essa maneira de compreender o texto pelo olhar discursivo perpassa pelas estruturas linguísticas, jogos de poder, formas de legitimação e mecanismos de persuasão presentes nos discursos.

Durante o processo de elaboração desta pesquisa, traçamos um percurso construtivo em que foram realizadas leituras de dissertações e teses com temáticas relacionadas a esta produção, com o fito de arquitetar o estado da arte dos estudos que se aproximam deste tema. Isso porque, no sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com desafios de esferas análogas, mesmo em contextos diversos e que, para os professores-pesquisadores, inclusive, fortalece a relevância do Programa PROFLeTRAS, o que também promove a formação de uma rede de produções acadêmicas que podem ser estudados para colaborar com intervenções que possam impactar na sala de aula das escolas do nosso país.

Passamos expor o Estado da Arte por entender que é necessário apresentar um mapeamento de algumas produções acadêmicas já existentes sobre a temática, com foco nas principais conclusões. Inicialmente, dentre as produções acadêmicas encontradas, destaca-se, o artigo de Silva (2019), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que aborda uma discussão e análise acerca da construção de um sujeito crítico por meio de produções de resenhas. Com esse trabalho, compreendemos que a produção de texto em sala de aula se envolve com uma gama de vieses, e que ao se propor debruçar em um determinado aspecto, torna-se possível realizar ações que transformem a aprendizagem dos estudantes, sem massacrá-los, cobrando-lhes os diversos conhecimentos acerca do uso da língua.

Na camada da argumentação e do debate regrado, a produção de Oliveira (2020), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), traz respostas sobre a oralidade como objeto e ensino e como o trabalho com debates em sala de aula pode impulsionar o caráter crítico da argumentação o que resultou em um espaço de voz. Além disso, a dissertação apresenta uma sequência de atividades com o gênero debate e que após aplicada, inseriu o *corpus* de análise com a transcrição das falas dos estudantes. Dessa forma, a abordagem temática e sua possibilidade para a argumentação se relacionam com os resultados que também obtive em minha pesquisa. Por fim, esse estudo também contempla o interesse da formação de indivíduos que por meio de suas vozes podem alcançar o que desejam, sem que sejam silenciados ou que algum direito lhe sejam negados.

Ainda sobre o trabalho com a argumentatividade, há em destaque também o artigo de Gomes Santos (2009), da Universidade Federal do Pará (UFPA), o qual desenvolve os estudos no campo da discursividade, utilizando-se do debate acerca da temática “cotas raciais” no âmbito da própria universidade. Com esse trabalho, o autor pôde constatar que desenvolver pesquisas nesse contexto pode contribuir para a compreensão de raízes ideológicas, como também aspectos socioculturais dos estudantes, o que emerge buscar soluções para a resolução de problemas envolvendo a aprendizagem no ensino de língua portuguesa. Os resultados de Gomes Santos (2009) mostram que ao propor um espaço para a argumentação leva o estudante o entendimento sobre a sociedade, e assim, suas escolhas linguísticas podem garantir um encontro mais próximo com suas objeções.

Dentro das produções de dissertações, destaca-se o trabalho de Correia (2015), elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal do Acre. O texto faz uma abordagem teórica do que vem a ser referência, com base em Cavalcante (2011) e como se dá a sua presença em textos para a promoção de sentido. Nesse sentido, a professora-pesquisadora se debruça e exemplifica as modalidades de referência, também de forma esquemática, o que ilustra termos e a diversidade do campo da referência. Ademais, o estudo também traz uma proposta interventiva o que resultou em um ambiente com ferramentas e instrumentos tecnológicos, a fim de propor um trabalho mais interativo e significativo acerca das relações de referências dentro do texto.

Acerca do subtópico significação, a pesquisa de Almeida (2019), organizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe, abordou como os estudantes constroem os textos com vias de promoção de significação para o leitor e quais estratégias utilizam para alcançar tal efeito. Esse trabalho destacou como o sujeito-autor

busca inserir em suas produções uma certa camada de sentido para se fazer entender, assim, valida-se a ideia da interlocução que uma produção textual-discursiva é capaz de promover.

Em relação aos estudos sobre operadores argumentativos, deparei-me com a pesquisa de Menegussi (2021), do programa do ProfLetras, da UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), campus de Três Lagos – MS. O trabalho teve como objetivo um olhar profundo para os mecanismos de argumentação com elementos operadores de progressão temática, a fim de que contribuam para a diversificação de argumentos, em artigos de opinião, com base em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011). Além disso, a sequência de atividades sugerida para o trabalho em sala de aula é um instrumento valioso para que o docente possa estimular a construção de textos que tenham encadeamentos de ideias e uma escrita com progressão.

A dissertação de Della Vecchia (2016), defendida também pelo ProfLetras da UFMS – Três Lagoas: Artigo de Opinião: em busca da Interpretação e Escrita Significativa no Ensino Fundamental. Pesquisa ação que contribui para reflexões acerca dos processos que envolvem a significação e subjetividade, a partir de Coracini (1995), sobre sujeito e discurso; Geraldi (2010), sobre práticas pedagógicas e Cavalcante (2013), a respeito da referenciação. Como resultados, as escritas dos estudantes, apresentaram marcas consideráveis de subjetividade e significações acerca da temática “redução da maioria penal”, o que demonstrou como a inserção de momentos de trocas oportunizam produções textuais que dão espaço para a voz e conhecimento da linguagem.

Por fim, Souza (2023), também do PROFLetras do Campus de Três Lagos/UFMS defendeu a dissertação intitulada: a Resenha Crítica no Processo de Ensino de Língua Materna, que buscou aprimorar a leitura e a escrita de alunos do 8º ano a partir do estudo do gênero resenha crítica, com apoio da obra, "Eu sou Malala". Ela fundamentou-se em teóricos da Linguística Aplicada, como Geraldi (2012) e Coracini (2003, 2010) e suas contribuições. Os estudantes participaram de uma sequência didática envolvendo leitura, produção e reescrita colaborativa de resenhas com o objetivo de desenvolver o senso crítico, argumentação e autoria, aliando o estudo textual ao uso de tecnologias digitais. Os resultados do estudo de Souza (2023) confirmam que o trabalho com resenhas contribuiu para avanços significativos na escrita dos alunos, assim como esta dissertação.

Após as leituras que compõem esse estado da arte, reconhecemos que essa pesquisa se difere no que diz respeito às estratégias teórica-metodológicas que envolveu repertório, autoria, referenciação, significação e discursividade no contexto da produção de resenhas por estudantes do nono ano. Ao explorar o processo de construção de sentidos, o percurso discute

como os alunos, ao interagirem com as marcas linguísticas dos textos, posicionam-se criticamente, estabelecendo ligações na tessitura das resenhas, manifestando ressignificações e outras relações, de modo a construir suas vozes autorais.

Por fim, essa dissertação se organiza em três capítulos. O capítulo inicial traz o aporte teórico que embasou o trabalho, retomando conceitos essenciais para a análise do *corpus*, de modo que se estabeleça uma relação entre as teorias e as produções de resenhas dos estudantes, com Geraldini (2005, 2013, 2015, 2017), Koch (2008, 2011, 2012, 2017), Coracini (1991, 2010) e Cavalcante (2014), de modo que se estabeleça uma relação entre as teorias escolhidas e as análises das produções dos estudantes. Além disso, possibilitou refletir acerca de práticas que levem em consideração um olhar sobre o ensino da língua, num viés discursivo.

No segundo capítulo, há uma abordagem aos documentos oficiais que possibilitaram a elaboração da pesquisa-ação, bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento desta dissertação. Há, também, um recorte acerca dos principais gêneros: o debate, como estratégia inicial e a resenha, como o gênero foco das produções para estudo. Ainda no segundo capítulo, caracterizamos a escola e os estudantes e descrevemos como foi a aplicação da sequência de atividades que resultou na constituição do *corpus*.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos as análises, com o objetivo de refletir sobre os sentidos e significações que permitiram aos textos dos estudantes a presença da subjetividade e da autoria. Os resultados indicam que os estudantes reconheceram a importância do contato com as temáticas e suas relações socioculturais, participando ativamente e se envolvendo nas mediações e, sobretudo, a maior parte das resenhas apresentaram marcas de progressão textual, visão argumentativa e crítica de forma mais subjetiva, ao utilizarem e compreenderem o funcionamento dos mecanismos linguísticos e (re)significarem nas produções escritas. E nas considerações finais, retomamos os objetivos específicos nas considerações e reflexões sobre essa prática.

Passamos agora para o Capítulo I, no qual tratamos das noções textuais e discursivas que subsidiam essa dissertação, principalmente, na análise da resenha.

I NAS TRILHAS DAS PERSPECTIVAS: TEXTUAL E DISCURSIVA

Este capítulo tem como objetivo apresentar conceitos teóricos que fundamentam e direcionam o questionamento que intitula essa dissertação acerca da argumentação e significação dentro do campo linguístico-textual e discursivo. Para isso, esta seção se subdivide em: 1.1 Linguagem: escrita e produção textual, que versou acerca de texto, contexto social, concepção discursiva da linguagem, sujeito e produção textual e discursiva; 1.2 Referenciação e Argumentação com finalidade de articular o conceito de referente e referenciação e a noção de como ocorre a progressão temática como estratégia para construção dos sentidos; por fim, 1.3 Significação e Subjetividade, visou refletir sobre a importância da argumentatividade na sala de aula e como se constituem os sentidos, e ainda tratamos dos recursos linguísticos enunciativos e discursivos que os estudantes recorrem ao se posicionarem como autores de seus textos.

Ao longo do processo histórico do ensino de língua portuguesa, no país tupiniquim¹, muitos caminhos foram traçados, perspectivas instauradas, discussões problematizadas e materiais sistematizados o que resultaram em práticas didáticas diversas, as quais caracterizam as aulas de língua materna no contexto hodierno. Nessa trajetória em busca de uma educação que pudesse garantir a aprendizagem dos estudantes – com concepções discutidas em cada época, pelas noções da linguística textual e referencial, aqui representadas por, Koch (2008, 2011, 2012, 2017), Cavalcante (2014a, 2014b), da linguagem na dimensão discursiva, a partir de Orlandi (2020) e Geraldi (2005, 2013, 2015, 2017), e ainda, sobre subjetividade, Coracini (1991, 2010), subsidiam a base para que estudiosos, pesquisadores e professores, assim como eu, busquem compreender quais percursos tomar para executar sua prática e alcançar seus anseios, mas sobretudo amplificar suas perspectivas, nas salas de aulas.

Com uma fala culturalmente predominante, os professores de língua portuguesa, em sua maioria, naturalmente afirmam que a produção de texto é importante para melhorar a escrita e garantir o conhecimento sobre gêneros. Entretanto, ao valer-se, predominantemente, de estruturas já prontas e moldadas, até que ponto, o estudante estará preparado para situações enunciativa-discursivas no e fora do contexto escolar? É nessa ponderação que tratamos, inicialmente, de um olhar acerca da Linguística Textual e da perspectiva Discursiva, em cena com a argumentação.

¹ Termo utilizado para se referir ao Brasil, de modo que faça uma relação com a história do processo de colonização. Utilizado por Gilberto Freyre, na obra “Casa Grande e Senzala” de 1933.

Vale destacar que, ao seguir “modelos e/ou estruturas” já determinadas por materiais, como o currículo de São Paulo (2018) e BNCC (2018), e livros didáticos ou propostas definidas, não possibilitava aos estudantes uma valorização às suas falas ou às suas formas de se manifestar para que eu, professor-pesquisador, pudesse considerar ou enxergar aquilo como mais válido ou mais importante que o atendimento aos combinados, culturalmente invadidos na sala de aula, de se fazer um texto.

Até antes do envolvimento com esse olhar discursivo, desvalidei muitas subjetividades e discursividades que formariam sobretudo a identidade daquele sujeito, no que diz respeito a sua formação linguística. Ou seja, a preocupação que se havia instaurado era de seguir modelos de texto para poder atender o que se pedia, e assim, considerar um ato de aprendizagem. Após a aplicação da proposta didática desta pesquisa e a produção da dissertação, pude perceber que ao se validar a subjetividade numa produção, encontram-se mais materialidades linguísticas e assim torna-se possível o trabalho para a construção de um sujeito preparado para se manifestar por meio da linguagem e assim construir uma sociedade menos desigual.

1.1 Linguagem escrita e produção textual

No processo de produção textual, encontramos diversas possibilidades que, assim como apontados por Geraldi (2015), tangem o ensino de língua portuguesa baseado numa análise dos cenários e envoltos às práticas de usos e comportamentos linguísticos. Nesse ínterim, a presença da escrita nas aulas permite muitas reflexões e necessita de um olhar especial para o enfrentamento das problemáticas ligadas a ela, nas diversidades escolares, como o distanciamento frente a valorização dos discursos e sua inserção nas atividades escolarizadas. Nesse sentido, os estudantes raramente e pouco compreendem sobre as relações de práticas de escrita com a sua própria realidade, no que diz respeito à construção da argumentação, pautada no campo discursivo. Assim, a escrita mais significativa forma um estudante mais produtivo, em relação à produção de textos.

A prática de escrita nas aulas de língua portuguesa permite muitas reflexões e necessita de um olhar especial para o enfrentamento das problemáticas ligadas a ela, nos diversos contextos escolares. Isso se dá, como cita Geraldi (2005, p. 42), devido às aulas restritas a “estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças” e, também, quanto ao “domínio da língua em sua variedade padrão” (GERALDI, 2005, p. 46). No percurso assim dito, há pouca presença de construções que se fazem presentes em situações comunicativas no

contexto dos estudantes, o que não o torna capaz, na maioria das vezes, de se posicionar criticamente frente a busca de seus desejos.

No percurso dos estudos linguísticos, mais especificamente na linguística textual, variadas definições foram dadas à noção de contexto, qual compactuamos com a visão da pesquisadora Koch:

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural, etc. – devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que se vão originando sucessivamente (Koch, 2011, p. 23).

Nesse bojo, é importante, inicialmente, reconhecer como o contexto é um elemento definidor do sujeito, enquanto indivíduo capaz de se inserir numa estrutura social, de modo que possa reconhecer-se compreendendo como a sociedade é e como se é possível agir sobre ela. Entretanto, o que Koch (2011) diz que no processo de desenvolvimento, as cenas que rodeiam fazem o sujeito se deparar com um sistema educacional que invalida a escrita argumentativa que será proposta além dos muros da escola, ou que se reduz a uma experiência marcada pela reprodução de modelos já consolidados. E onde ficam as construções subjetivas? Quase inexistente ou identificável por “argamente melhor” ou “melhore seus argumentos”.

Ainda, Koch (2017) menciona que a significação está intimamente ligada à interpretação dos discursos e à maneira como atribuímos significados às palavras, frases ou símbolos. Os significados não são estáticos, mas sim construídos socialmente e dependentes do contexto no qual são produzidos e recebidos. É influenciada por uma série de fatores, incluindo crenças culturais, experiências individuais, relações de poder e dinâmicas sociais.

Em vista disso, num ciclo de convenções e conflitos, é importante considerar que o contexto se torna uma espécie de impulsionador para que seja possível ativar diversas funções que resultem numa produção textual. Diante disso, percebemos que não é possível eximir o valor que o conjunto social tem para se concretizar discursos e textos. Dentro dessa percepção, destaca-se o que Marcuschi comenta que:

As relações se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a

linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade (Marchuschi, 2018, p.87).

No que cerne esse apontamento, também é ímpar salientar que além de ser o contexto determinante do texto é por meio dele que também é possível a inserção no contexto. Ou seja, é um caminho de mão-dupla: é uma necessidade para existir e uma funcionalidade para coexistir.

Na concepção de texto entendida nessa dissertação, que compreende o sujeito como ator social, com sua ordem interacional, reconhece o texto como o espaço próprio da interação e é nele se os indivíduos se constituem e são constituídos. Ademais, também se materializa nessa relação a construção do sentido, formada pelo processo de interação. Sendo assim, familiariza-se a necessidade concomitante de favorecer o trabalho com vias para a compreensão do contexto e a presença do texto alinhado a ele, ou seja, possibilitar um trabalho que reconheça esse ciclo envolto a construção do posicionamento crítico, frente à linguagem, em diversas situações que o sujeito discursivo se adentra. Dá-se assim, a construção da significação. Para confirmar tal relação, Koch (2017, p. 36) esclarece que “todo discurso se produz em certas condições”, ou seja, só é possível uma construção discursiva a partir do arcabouço do contexto.

Em relação à produção de textos, é pertinente reconhecer o que Geraldi (2013, p.135) diz: “considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Isso porque, é por meio dessa ação (produzir texto) que o elemento de estudo língua se transpõe enquanto conjunto de estruturas ou matéria de discurso – foco deste trabalho – numa percepção subjetiva. Dessa forma, ao relacionar esse aporte teórico às práticas de sala de aula, reconheço a relação ao validar o que o estudante apresenta de criticidade e significações, sem equiparar a valoração à norma-padrão ou atendimento ao gênero. Assim, o caminhar pelo texto não se finda numa avaliação pautada em “modelos” ou “grades de correção” que não consideram a subjetividade, tão importante para se manifestar linguisticamente.

Sob o viés da linguagem numa concepção discursiva, é válido retomar o que Bakhtin (2016, p. 16) reconhece dentro das relações sociais em que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, visto que, as práticas em sala de aula, sobretudo no ensino da língua, devem-se pautar por essa descoberta, ou seja, o ensino linguístico, por meio de contextos e usos da linguagem, deve oportunizar ao aprendiz um contato significativo com situações comunicativas mais próximas da realidade.

Ainda, nessa linha de raciocínio, o autor menciona que:

A riqueza humana e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p.23).

Diante dessa consideração, entende-se que tal reflexão supracitada vai ao encontro das carências do ensino de língua nas práticas de sala de aula nas escolas brasileiras. Isso ocorre, visto que ao se propor o trabalho com produções textuais, deve-se ter subsídio teórico sobre práticas discursivas que parta dessa linha, pois não seria possível considerar uma produção que não tenha como meio, o processo de interação e suas relações com o contexto.

Ainda, ao abordar o conceito de texto, é necessário retomar o que Bakhtin (2016, p. 55) explica: “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto de signos”. Nesse ponto, alinha-se o encontro entre linguagem e texto e quais são suas materialidades numa produção que efetivamente seja social, o que defende a linguística em seu viés discursivo.

No que concerne a realização da linguagem, é válido destacar, Bakhtin (2016, p. 57) aponta que “todo texto tem um sujeito, um autor. Os possíveis tipos, análises, modalidades e formas de autoria”. Ou seja, é na manifestação da linguagem, numa diversidade de possibilidades, que o texto se concretiza. Ademais, é por meio dos interesses do indivíduo e dos recursos disponíveis no campo do conhecimento que se concretizam os materiais linguísticos. Nessa consideração, vale pontuar que essa afirmativa se faz presente nas falas dos professores nas aulas de língua portuguesa, mas que na prática excluem ao propor atividades que resgatem modelos e se debruçam sobre eles.

Já na visão da Linguística Aplicada, ao adentrar nas primeiras obras de Coracini, (1995, 2010), no mundo da leitura, interpretação e escrita e observar seu entorno, sob a concepção de sujeito discursivo, Coracini (2010), atribui ao ensino de língua, a formação de um ser capaz de interpretar e defender seus próprios anseios, constituindo-se como pessoa capaz de superar obstáculos sociais e reduzir desigualdades. Para tanto, nesse sentido, o docente pode desprender-se de uma cultura em que o trabalho com a escrita seja instrumento de opressão e utilizá-la como caminho para a superação, fazendo-o a compreender que texto não existe só na escola. Isso porque, buscou-se, nessa pesquisa, reconhecer a importância da argumentação, resignificando a sua materialidade em um texto, não sendo tratada como algo apenas escolarizado, o que foi permitido pelo viés discursivo.

Geraldi também manifesta sobre essa questão, como a seguir:

[...]a produção de um texto começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito autor de seus textos (Geraldi, 2005, p. 29).

Ao ativar as ferramentas linguísticas definidas a partir de um cenário social, o aprendiz vai se materializando com base no mundo da escrita que também traz de fora da escola e assim, reconhecendo-se como sujeito, torna-se, sob a ótica enunciativa/discursiva, uma pessoa capaz de tomar posição crítica de forma independente e engajada e que, portanto, possa utilizar-se de discursos como instrumentos de transformação social.

Faz-se necessário ressaltar o que Coracini (2010, p. 24) define enquanto campo de uso da escrita:

[...] escrita significa, ao mesmo tempo, um movimento para fora (ex-scripta) – de si para o outro- e um movimento para dentro (in-scripta) – do outro para si, do outro em si, - de modo que a escrita, ou melhor, a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos, e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve (Coracini, 2010, p. 24).

Dessa forma, as (re)significações discursivas tornam possíveis modular o comportamento frente ao uso da linguagem, selecionando instrumentos, recursos e conhecimentos para que se efetive suas proposições. Todo esse processo é envolto à situação que infere aos interlocutores elementos para se constituir como sujeitos linguísticos e responsáveis por suas escolhas e usos de discursos que amparem o seu posicionamento crítico. Com o desejo de se inserir socialmente a um espaço que permita a realização de seus anseios, é possível que o sujeito compreenda o texto como um elemento pertencente a si mesmo, isso porque, o processo envolve desde o que já se experienciou até suas conquistas oriundas de práticas linguísticas, em diversos contextos sociais. Assim, cria-se uma identificação à própria construção textualizada.

Nesse processo, Coracini (2010, p. 25) considera que “produzir um texto pode significar construir para si uma identidade, um lugar social, uma certa visibilidade, ainda que esta consista numa resposta a uma autoridade que detém o poder”, ao passo que, ao buscar a defesa de seu posicionamento crítico, poderá excluir, oprimir, na ânsia de conquistar aquilo que se deseja, o que podemos fazer em aprendizagens, por meio da língua e textos escritos. Por outro lado, Orlandi (2022), pêcheutiana, diferente do olhar de Maria José Coracini que é foucaultiana, reconhece que para o sujeito alcançar suas proposições, cabe a ele reconhecer elementos discursivos que encaminham para a significação e sua construção subjetiva. Isso porque, Orlandi (2022), aponta de que forma o ser deve se constituir:

[...] produzir um texto é, na maioria dos casos, alinhar-se a uma certa ordem do discurso vigente, ao jogo das formações discursivas em que se inscreve o autor, e sobretudo, aos procedimentos de exclusão internos: o comentário; o autor – princípio de agrupamento do discurso –, as disciplinas; e, externos ao discurso, respeitando as dicotomias razão e loucura, verdadeiro e falso, dicotomias essas regidas pela vontade de verdade; dentre os procedimentos que é preciso respeitar, os mais importantes são a interdição e concepção de autoria, convencionados pela sociedade de um dado momento histórico (Orlandi, 2022, p. 37).

No seu viés enunciativo-discursivo, entendemos que a prática da produção de textos não serve apenas, nem principalmente, para melhorar a escrita, mas para ampliar seus repertórios e oportunizar uma formação crítica-consciente, de modo que sejam capazes de se fazer compreender e compreender o outro, como também conquistar o que desejar, em diversos contextos comunicativos, valendo-se de seus posicionamentos críticos e suas escolhas para a constituição de suas significações discursivas.

Segundo Orlandi, é nesse ponto que a discursividade se faz existir: o sujeito se constitui de repertórios que poderão ser ativados quando julgar necessário, o que também é uma habilidade desenvolvida com base nessa concepção e nos encaminhamentos realizados durante o desenvolvimento da sequência de atividades, Orlandi (2022). Isto é, o sujeito, com suas bagagens, torna-se capaz de selecionar elementos para executar suas ressignificações e explorar em suas manifestações. Dessa forma, ao possibilitar e valorizar esse olhar sobre o texto dos estudantes, essa desenvoltura faz com que sua posição crítica seja validada, e reconhecida como um potencial discursivo que toma posse por meio da subjetividade e da autoria, por exemplo.

Após esse rápido percurso entre o textual e discursivo, optamos por seguir teoricamente Vanderley Geraldi em algumas temáticas e Maria José Coracini em outras, conforme aparece na análise, capítulo III. Isso posto, passamos ao item mais específico de apoio teórico aos elementos linguísticos nas escritas dos estudantes.

1.2 Referenciação e Argumentação

Nesta seção, propomos articular o conceito de referenciação, conforme Cavalcante (2014) e argumentação e continuidade/progressão temática, segundo Koch (2008, 2011, 2012), com finalidade de esclarecer as formas de se referir ao outro ou a um objeto, uma vez que nas produções dos estudantes é fundamental observar e discutir tais usos progressivos aliados à argumentação, significação e às diferentes manifestações discursivas e efeitos de sentido.

Na composição da referenciação e da argumentação, deve-se valer da continuidade/progressão temática que para a constituição da textualidade adira a novos conceitos e informações subjacentes à discursividade. Vale aqui, pontuar o que para Koch (2008, p. 123) vem a ser continuidade/progressão temática: “é o avanço do texto por meio de novas predicções sobre os elementos temáticos (dados ou inferíveis do co-texto)”. A autora prossegue citando Halliday & Hasan e Hasan (1976 e 1984), esclarecendo que essa continuidade do sentido se realiza “pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico”. Assim, são esses elementos que dão movimento ao texto e também articulam as partes dos períodos, parágrafos e o texto como um todo. Com isso, para tratar de relações explícitas entre as partes, Koch (2008) categoriza os articuladores em três grupos: conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos e metaenunciativos. A partir de sua classificação, trazemos três trechos dos dizeres dos estudantes que exemplificam.

Para Koch (2008), os articuladores proposicionais marcam relações entre espaço e tempo ou relações lógico-semânticas. No texto da estudante Clarice Lispector, no trecho “Esse filme nos ajuda a entender sobre a sociedade, representa nós da classe baixa e principalmente nos dá força para mudar essa realidade através do estudo, muita dedicação e força de vontade”, a presença de “nos ajuda” e “representa nós”, é possível verificar a relação consecutiva, por meio da articulação lógico-semântica. Já no trecho “Então por isso, a minha parte preferida do filme é o final, onde houve uma quebra de padrões”, a presença do léxico “então” dá ao texto a continuidade temática por meio da articulação metaenunciativa, já que para (Koch, 2008, p. 126), há uma organização do texto de modo que “se comenta a própria enunciação”. Por fim, no trecho do texto da estudante Cecília Meireles, “Apesar de sua ótima desenvoltura o final deixa a desejar pois não é corretamente desenvolvido”, o recorte “apesar de” confere ao texto a continuidade discursivo-argumentativa, isso porque, como aponta Koch (2008), a construção introduz um apontamento argumentativo, visto que se insere um ponto de vista do autor do texto.

Registramos a seguir, a proposta dos articuladores de Koch (2008)

Articuladores	Tipos/Exemplos
De conteúdo proposicional	1)Indicadores de relações espaciotemporais: “ A primeira vez que ele a encontrou, foi à porta da loja Paula Brito, no Rocio. Defronte da loja, deteve-se um instante.” 2)Indicadores de relações lógico-semânticas: “Fiquei triste por causa do dano causado a tia Marcolina.

Discursivo-argumentativos	<p>Introduzem relações de oposição, justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras.</p> <p>“O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga.” (Machado de Assis, “O Espelho”, Contos, p. 32)</p>
Metaenunciativos	<p>1) Delimitadores de domínio Historicamente, o Brasil vive desigualdades.</p> <p>2) Organizadores Textuais Enfim, o filme traz relações sociais distintas que refletem o nosso país.</p> <p>3) Modalizadores Epistêmicos O governo, aparentemente, está fazendo pouco para reverter o cenário atual do país.</p> <p>4) Atitudinais ou afetivos O filme, infelizmente, traz o que muitas pessoas pobres enfrentam no cotidiano.</p> <p>5) Axiológicos O sistema capitalista infla a desigualdade social, visto que o lucro está acima de qualquer desejo.</p> <p>6) De caráter deôntico É necessário mudar esse quadro, para que o país seja cada vez mais justo.</p> <p>7) Atenuadores Talvez seja melhor mudar as leis, para que assim não haja tantas desigualdades.</p> <p>8) Metaformulativos Sinceramente, não gostei do filme.</p>

Fonte: Koch (2008, p. 37-88)

A respeito da referenciação, na camada da discursividade, percebe-se na materialidade que o ato de progredir valida o sentido intencional do sujeito. Assim, conforme Cavalcante (2014), podemos reconhecer a continuidade/progressão temática como uma aliada à referenciação. De maneira mais explicativa, Cavalcante (2014, p. 98) afirma que:

[...] o processo da referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas

específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais (Cavalcante, 2014, p. 98).

Ainda sobre os elementos que se fundamentam como referentes, a autora aponta que “os objetos referidos em um texto podem ser de natureza diversa: mais ou menos individualizados, mais ou menos salientes; mais ou menos concretos e até abstratos”. Ou seja, a diversidade de termos que promovem a referenciação se categorizam em tópicos também distintos, o que torna possível um repertório amplo de elementos referenciais. É possível observar esse uso no seguinte trecho de algumas escritas dos estudantes que compõem o *corpus* de análise: “O tema que é abordado nesse filme é a desigualdade social no Brasil a partir da relação da empregada pernambucana com os seus chefes paulistanos”, em que se usa os elementos referidos “nesse filme”, “empregada pernambucana” e “chefes paulistanos”.

Vale considerar também que no processo de referenciação, a autora diz que há um deslocamento de posições, alteradas por meio da disposição das informações e efeitos causados por elas, dentro da progressão no texto. Ainda sobre esse conceito, vale destacar acerca da recategorização referencial, o que Cavalcante (2014, p. 106):

[...] Diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar ao texto, mas também a outras intenções expressivas [...]

Um exemplo de anáfora recategorizadora é possível observar no trecho de uma das resenhas analisadas no capítulo III: “**O filme** conta a história de Val, uma empregada doméstica nordestina, que mora em São Paulo na casa de seus patrões, há mais de 10 anos. Seus patrões sempre disseram a ela que a mesma fazia parte da família mas não a tratavam como tal. **A produção cinematográfica** retrata muito bem a desigualdade e o preconceito no Brasil, e como a condição financeira pode interferir na maneira de uma pessoa ser tratada”, em que o elemento “filme” é modificado pelo novo referente “produção cinematográfica”.

Além disso, a existência da referenciação é vista como uma “negociação entre interlocutores” (Cavalcante, 2014, p. 108), isto é: de forma intersubjetiva, os integrantes de uma situação comunicativa podem estabelecer combinados para que os discursos se concretizem. Ademais, sabendo que a referenciação (Koch, 2008) é uma atitude cognitiva, já que se ativam processamentos diversos para se compreender e compreender, também se configura como um fenômeno sociocognitivo. O aspecto de uso da referenciação, na contemplação da argumentação, permite ao sujeito experiências motivadas por referências diversas, na constituição social compartilhada de objetos discursivos que fomentam os

sentidos desejados para quem produz e quem compreende. Sendo assim, a referenciação também promove à subjetividade uma ampliação de significações.

Dessa forma, para Koch (2008), em detrimento de interações sociais, apostar num ensino de língua pautado na visão discursiva, oportuniza a construção de uma sociedade mais alimentada pela linguagem capaz de formar sujeitos mais críticos e capazes de reconhecer o que diz o outro. Koch (2012, p. 13) consideram que:

[...]reside a dimensão argumentativa da relação sujeito-objeto, ou melhor, a orientação argumentativa dos referentes do discurso, que passa não só por um querer-dizer que influencia a construção de sentido, mas também por um jogo enunciativo de afirmação de identidades e posições (Koch, 2012, p. 13).

Com esse apontamento, é possível entender que as marcas referenciais concentram posições influenciadas para o favorecimento da significação, com o fito de fortalecer identidades e posicionamentos. Com a mudança de concepção a respeito da linguagem, saindo da representação da realidade ou do pensamento, deixa-se de lado uma espécie de subordinação em que o discurso para ser tal precisa ser reconhecido e interpretado. Isso porque, a noção de sujeito, sob o viés da argumentação, na linguística textual, implica saber que ele está incluído num espaço, com estrutura formada por vieses ideológicos. Para essa afirmação, validamos ainda o que nomeia:

[...]o que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. Ou seja, percebemos os objetos tal como previamente definidos por nossas práticas culturais: a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem (Koch, 2011, p. 77).

Com essa noção, a possibilidade de encontrar marcas que demonstrem a existência de um sujeito pauta-se na utilização de objetos capazes de influir como o sujeito se constitui e assim revelar o que determina sua subjetividade, numa aceção de referenciação. Para isso, a referenciação coexiste com a discursividade, visto que se alinha frente à formação do sujeito social. Assim,

se a forma de lidar com o léxico no processo de referenciação implica uma atividade seletiva que aponta para um enunciador, um sujeito que focaliza um conteúdo, então é possível dizer que a construção dos objetos do discurso está diretamente relacionada à construção do ponto de vista (Koch, 2011, p. 67).

Ao tratar de argumentação, é imperioso considerar o pensamento de Koch (2008, p. 27), ao discutir que nas escritas de textos que contêm argumentos na busca pela defesa do ponto de vista, os operadores argumentativos cumprem um papel fundamental para que o texto consiga alcançar suas significações e manifestar o posicionamento crítico do autor. Segundo Koch (2008), os operadores argumentativos são elementos linguísticos que indicam relações lógicas entre as diferentes partes de um texto, desempenhando um papel crucial na organização das escolhas linguísticas, da progressão temática e da construção subjetiva.

Ainda, de acordo com Koch (2008), os operadores podem ser categorizados em diferentes grupos, a depender da função e do efeito de sentido estabelecido entre a intencionalidade do autor e a recepção do leitor para que a articulação contribua para que a textualidade alcance seus objetivos. Com isso,

[...] os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados das coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico, bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais (Koch, 2008, p. 83).

Neste sentido, é imperativo reconhecer e valorizar o papel crucial desempenhado pelos operadores na construção da progressão textual. Os operadores argumentativos, conforme apresentados por Koch (2008), são peças-chave na tessitura de um texto. Estes elementos, que englobam diversas categorias como adição, concessão, causalidade, contraste, condição e ênfase, atuam como conectores invisíveis que conferem à argumentação uma estrutura lógica e compreensível. Ao empregar tais operadores de maneira estratégica, o autor não apenas orienta o leitor na progressão do discurso, mas também estabelece relações lógicas entre as diferentes partes do texto, Koch (2008, p. 19).

Nesse contexto, a adição, por exemplo, é um operador que amplia as ideias apresentadas, proporcionando uma sensação de continuidade e desenvolvimento argumentativo, Koch (2008). Ao utilizar expressões como "além disso" e "outrossim", o autor agrega informações de forma progressiva, fortalecendo a solidez do raciocínio. Por outro lado, operadores de contraste, como "no entanto" e "por outro lado", desempenham um papel crucial ao introduzir perspectivas opostas, enriquecendo a argumentação com nuances e complexidade.

Além da estruturação textual, os operadores argumentativos também desempenham um papel fundamental na persuasão. Ao destacar relações de causa e efeito através de operadores como "portanto" e "por conseguinte", o autor não apenas apresenta uma linha

lógica, mas também busca influenciar a interpretação do leitor. O cuidadoso emprego desses elementos revela-se uma ferramenta hábil na condução do discurso e na defesa consistente de uma posição.

É necessário destacar que a abordagem de Koch (2008) não apenas identifica a presença desses operadores, mas também enfatiza a sua relevância na produção e compreensão de textos. Ao adotar uma perspectiva consciente sobre a escolha e aplicação desses elementos, os escritores têm a oportunidade de aprimorar a eficácia de suas argumentações, tornando-as mais acessíveis e impactantes para seus leitores.

Diante disso, os estudos de Koch (2008) sobre operadores argumentativos oferecem uma visão esclarecedora sobre a importância desses elementos na construção textual. Ao compreender e aplicar esses operadores de maneira estratégica, autores têm a oportunidade não apenas de fortalecer a coerência de seus argumentos, mas também de potencializar o poder persuasivo de seus textos. A atenção aos detalhes proporcionada pelos operadores, como sugerido pela autora, é essencial para a produção de argumentos que não apenas informam, mas também envolvem e persuadem o leitor. Koch (2011, p.17) considera que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Com isso, reconhecemos a necessidade do incentivo à argumentação desde as séries iniciais da educação básica, na prática do ensino de língua. Ainda, a autora afirma:

[...] como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões (Koch, 2011, p.17).

Dessa forma, é válido ressaltar como as identidades teórico-linguísticas, numa concepção social, restauram o falante/escritor de modo a fazer o uso social da língua, ou seja, sem a real presença da interação não é possível que o estudante consiga avaliar suas construções, nem muito menos, refletir sobre suas escolhas. Isso resulta em fragilidades quando o aprendiz se depara ou considera apenas um formato de texto e nele se debruça para construção de seu posicionamento crítico.

Com essa consideração, sendo assim, salienta-se a importância da formação do estudante perpassada pelo ensino da argumentação em toda a educação básica, pois, ainda segundo a autora, é por este motivo que o “ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental” (Koch, 2011, p. 28). Essa base teórica analisa os materiais escolarizados e didáticos e como (ou não) aparecem atividades ou recortes de propostas que contemplem a argumentação, de modo que os

estudantes possam reconhecer a interatividade com o uso da língua na formação de juízos de valor, a fim de produzir um texto, já determinado estruturalmente.

Ainda nessa concepção, no que cerne à argumentação, a presença desse tópico nas aulas de língua portuguesa, principalmente nos momentos de produções de texto, permeia fragilidades e apontamentos que sobressaem ao “deve melhorar o argumento”. Em contrapartida, nesse sentido, é importante validar o que Koch (2011, p. 30) destaca: “há as relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que denominamos ideológicas ou argumentativas”. Diante disso, essa afirmação retoma o que a subjetividade contempla, a inserção da intencionalidade que é uma ideia de pertencimento que os seres humanos utilizam diariamente em quase todas as situações comunicativas que se envolvem e que pertence, em determinadas considerações, à teoria que esse trabalho busca se envolver – a linguística discursiva.

Dessa forma, como discorre Cardoso (1999, p. 57), as produções são constituídas de um discurso frente às intencionalidades do autor. Para tanto, é necessário retomar a ideia de que as construções argumentativas num viés discursivo, seja ele escrito ou oral, necessitam permear por uma visão ideológica, à qual se configura com fundamentos e estratégias, o que podemos também chamar de significância, já que o sujeito incorpora dados, pensamentos, fatos e percepções para defesa do seu posicionamento crítico. Ademais, é nessa formação que nasce a referenciação e a autoria, noções que se fazem presentes nos tópicos deste capítulo.

Em se tratando do contexto do uso da linguagem, sabemos que o homem sempre demonstrou um apreço pela argumentação, praticamente, em todas as áreas profissionais. Mais que um ato de sobrevivência natural, busca-se constituir-se a cada momento ajustar-se socialmente – não meramente seguindo regras – mas se enveredando para a conquista de seus próprios anseios, seja para convencer o outro de seu ponto de vista, seja para reciprocidade de algum afeto.

Geraldi (2013) menciona que buscando construir sentidos, alimentado pelo desejo de argumentar, o sujeito,

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (Geraldi, 2013, p. 136).

Dentre as finalidades do ensino de argumentação, práticas que garantem um espaço para a significação – isto é, que se concentre energias para o trabalho na sala de aula - podem

formar um estudante consciente do uso e da importância da argumentação, nos diversos contextos discursivos que envolvem a presença da defesa do ponto de vista, em maior ou menor escala. Nesse ínterim, as finalidades se integram num processo de construção de uso da argumentação, ou seja, os estudantes são formados para incorporarem os elementos argumentativos, as estratégias, a postura crítica, mas sobretudo o favorecimento de suas objeções. Sendo assim, urgente compreender que a formação a ser promovida na escola é aquela que permite a construção de um sujeito preparado para argumentar, pois assim como a pele está colada no corpo, a argumentação está ligada ao ser humano.

A partir do que tem sido dito nesse item acerca de referenciação, delinea-se uma das contribuições construídas por (Koch, 2011) que busca analisar argumentos, num viés textual, com base em tempos verbais, pressuposição, modalidades, operadores, relações interfrásticas, orações modalizadoras, autoridade polifônica e retórica. Porém, nesta dissertação enfatizamos a presença dos operadores argumentativos. Finalizamos esse capítulo com o subitem, a seguir, que trata da importância do uso da significação que constrói a subjetividade, demarcando posicionamento de autoria.

1.3 Significação e Subjetividade

Em se tratando de significação, para que ocorra, de certa forma pode ser construída no âmbito da análise do discurso, que conforme Orlandi² (2020, p. 18), é uma abordagem teórico metodológica que se debruça sobre os discursos, buscando desvendar suas estruturas, seus elementos constitutivos e os processos pelos quais significados são construídos e compartilhados. Ao invés de considerar a linguagem como um mero reflexo da realidade, a análise do discurso reconhece seu papel ativo na construção e negociação de sentidos. Articulado a isso, a pesquisadora complementa que faz parte de “processos de identificação do sujeito, da argumentação, da subjetivação, de construção da realidade...” Orlandi (2020, p. 19). Com isso, não se considera a linguagem como transmissão de informação, visto que os envolvidos a um processo de interação “estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque” (Orlandi, 2020, p. 19), e é assim que se constitui o discurso. Por fim, vale pontuar sua posição: “o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores” (p. 20).

² Lembramos que Eni Orlandi foi a pioneira nas traduções das obras de Pêcheux no Brasil, o que remonta à década de 1979, objetivando que o leitor tivesse uma relação menos ingênua com a linguagem.

Dentro desse processo, a discursividade, ao concentrar-se em contemplar o que o texto traz de político, simbólico e ideológico, a prática se valerá do campo da subjetividade, o que se consecutiva na significação – território privilegiado do discurso. Isso porque, como pontua:

[...] a incompletude é característica de todo processo de significação. A relação entre pensamento/linguagem/mundo permanece aberta, sendo a interpretação função dessa incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito: a falta, como temos dito em abundância, é também o lugar possível na linguagem (Orlandi, 2022, p. 26)

Dessa forma, ao compreender o texto numa visão discursiva não se busca promover o esgotamento de significações, nem tampouco reduzi-la ou rejeitá-la, mas em considerações de escolhas do próprio interlocutor, ou seja, há a possibilidade de escolha de quais elementos serão selecionados para análise e recepção. Sob essa ótica é que os discursos vão promovendo a progressão de uma interlocução, ao mesmo tempo que favorece um dos locutores, também possibilitando uma evolução no conhecimento linguístico, ora por meio do sucesso, ora por meio do equívoco. Desse modo, conforme Orlandi (2022), a incompletude permite os envoltimentos sociais e (re)formações do sujeito enquanto faz uso de elementos que o constituem como ser discursivo.

Assim, Cardoso (1999, p. 21) considera que “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”. Dessa forma, compreende-se que a discursividade não se configura como língua, mas como um elemento para também compreensão da linguagem, o que como aponta Possenti (2001, p. 61) “faz parte do objeto da linguística o estudo dos mecanismos pelos quais o falante, apropriando-se da língua, transforma-a em discurso”.

Nesse contexto, Orlandi (2022, p. 26) considera que essa concepção de ato discursivo “ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão”, o que permite ao interlocutor aplicar suas considerações, a partir de suas objeções frente ao reconhecimento do sujeito discursivo, isto é: cabe ao receptor identificar marcas de subjetividade e a partir disso fazer suas predições, numa espécie escolhas para compreensão do que se busca e preparo, na maioria das vezes imediato, da respostas por meio de um novo discurso, como dito anteriormente, conquistando a objeção ou estabelecendo uma correção.

É importante trazer, para iniciar as reflexões sobre o que tratamos como discursividade, acerca do que Foucault (2010, p. 23) cita que: “analisar o discurso é fazer desaparecer e reaparecer as contradições; é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”. Nesse

pensamento, contorna-se a ideia de que buscamos observar como acontece a prática discursiva dos estudantes, a partir de argumentos acerca de uma leitura de produção cinematográfica.

À guisa, ainda, de Foucault (1987, p. 136), consideramos relevante a noção de “prática discursiva” como “um conjunto de regras anônimas, histórias, sempre determinadas no tempo e no espaço, que determinam, para certa época e para uma determinada área social, econômica e geográfica ou linguística, as condições do exercício da função enunciativa”. O que significa que não é possível falar o que se pensa, em qualquer lugar, sem se valer do contexto para suas referências. Sendo assim, o espaço ocupado pelo sujeito é como pisar em ovos: exige-se dele uma visão ideológica, mas que é moldado pelo seu território de pertencimento.

Enfatizamos que o propósito aqui é tratar acerca de como as discursividades emanam a essência do sujeito que o produz, fazendo valer seu posicionamento crítico. Isso se dá pela possibilidade de o sujeito atuar com suas próprias decisões e escolhas, desde elementos próprios da língua, quando recategoriza, até articulações com outros campos da ciência, como a humanas, (Geraldi, 2013). Como por exemplo, quando a estudante Clarice Lispector escreve: “O filme “Que horas ela volta” aborda diversos temas, entre eles, cultura serviçal, ausência de oportunidades, maternidade, classe social, aversão à pobreza e outros”, retomado em alusão à história do período da escravidão.

Diante disso, a proposta de mediação individual e personalizada que foi levantada para a intervenção partiu, inicialmente, do seguinte questionamento: como são construídas essas produções, suas aberturas para a subjetividade e como as significações podem se fazer presentes, visto que, a presença de textos argumentativos é inserida apenas no final do ensino fundamental e fortalecida no ensino médio. Assim, a mediação e as propostas de atividades interventivas consistiram em ir além do proposto nos materiais e documentos, que não davam abertura para a construção da subjetividade, nem a valorização das significações, fragmentando e dizendo que aquele determinado gênero ou espaço discursivo só deve ser lado para aquela determinada série. Com isso, o que propomos de intervenção foi uma mediação mais dialógica e com relações sociais mais próximas dos cenários envoltos aos estudantes da turma e suas realidades sociais, interferindo com sugestões e alternativas para suas escritas, apresentando alternativas de maneira mais sugestiva.

Nesse sentido, Geraldi (2017) considera que subjetividade na discursividade é um elemento intrínseco à forma como as pessoas se expressam e constroem significados. O termo se refere à presença e influência das experiências individuais, emoções, crenças, valores e posicionamentos pessoais no ato de falar ou escrever. Dessa maneira, a subjetividade, conforme Geraldi (2017), molda a maneira como um indivíduo enxerga e interpreta o mundo,

refletindo-se na escolha de palavras, na organização das ideias e na construção de argumentos. Essa dimensão subjetiva confere singularidade aos discursos, tornando-os reflexos das identidades e perspectivas únicas de quem os produz, e ao mesmo tempo, influenciados pelo contexto sociocultural no qual estão inseridos. Para tanto, a compreensão da subjetividade no ato discursivo é fundamental para uma análise mais profunda, pois oferece significações de como as discursividades são permeadas por visões de mundo particulares, contribuindo para a diversidade e complexidade da comunicação humana, em suas faces de interlocução e relações sociais, fazendo a espécie manter-se existente.

Partindo da importância de compreender a subjetividade, quando a aula de língua abre espaço para um trabalho com a discursividade, incentivasse a construção de um sujeito mais consciente de suas escolhas, como também mais preparado para enfrentar obstáculos que possam ser superados pela linguagem. Isso porque, assim como diz (Geraldí, 2013, p.36), “o sujeito é livre e orienta seu discurso segundo seus interesses, mobilizando a língua para dizer o que quer dizer – a língua como liberdade do homem”, e assim, o aluno manifesta sua liberdade nas palavras. Nesse sentido, o percurso para o sujeito agir garante-lhe a autoria de modo que determina a interação de sua consciência.

No campo da discursividade, com base em Geraldí (2013), a noção de autoria é compreendida de maneira mais complexa do que simplesmente a identificação do autor de um texto ou discurso. Dessa forma, a abordagem discursiva considera a autoria como um processo permeado por relações de poder, ideologias, influências sociais e históricas, indo além da visão tradicional que a associa apenas ao indivíduo que produz um texto. Já para Coracini (2010), as formas discursivas questionam a ideia de uma autoria totalmente autônoma e original, destacando que todo discurso é construído em um contexto social, cultural e ideológico específico. Assim, a autoria é entendida, conforme Geraldí (2013), como um processo no qual o sujeito, ao produzir uma construção discursiva, está se inserido em uma rede de relações, influências e intertextualidades que moldam suas escolhas linguísticas, ideias e argumentos. No entanto, Coracini (2010) vê tal construção a partir de outras formações discursivas, daí a não originalidade total.

Uma vez que a abordagem discursiva também problematiza a autoridade do discurso, reconhecendo que não apenas o autor possui controle absoluto sobre o significado de suas palavras. O texto pode adquirir significados diferentes daqueles pretendidos pelo autor, dependendo do contexto de recepção, das interpretações dos leitores/ouvintes e das condições sociais em que é recebido. Além disso, o olhar sob a ótica da discursividade enfatiza a ideia de que não há uma única autoria, mas múltiplas vozes e influências presentes nos discursos,

Orlandi (2012). Isso pode incluir referências a outros discursos, citações, apropriações e reconstruções de ideias, tornando a autoria um fenômeno intertextual e socialmente, pois:

Nesses espaços discursivos supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços (Pêcheux, 2015, p. 31)

Orlandi (2012) parte do olhar pècheutiano, nos estudos da discursividade e diz que a autoria é compreendida como um fenômeno complexo, situado e multifacetado, em que os discursos são vistos como produtos sociais e históricos, construídos em um contexto específico e influenciados por uma variedade de fatores que vão além do controle individual do autor.

Nesse conjunto, convém retomar como o conhecimento da discursividade concebe a subjetividade, de modo que não se abre espaço para intolerâncias, preconceitos e inferiorizações. O que isso quer dizer? Ao propor o trabalho sobre o olhar discursivo do sujeito, não se avalia em parâmetros de menções quantitativas ou niveladas. Assim como aponta Orlandi (2023, p. 78), “a subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado. Não se quantifica o assujeitamento”. Para tanto, a valoração que se dá é a observação dos objetos do discurso, bem como quais perspectivas revelam e de que maneira argumenta, ou seja, independente de qual seja o material, será passível para considerar que se é um sujeito. Assim, a subjetividade destaca que não há uma única verdade ou interpretação definitiva em um discurso, pois a compreensão é moldada pela perspectiva de quem o emite e de quem o recebe. Assim, os discursos são entendidos como produtos sociais e históricos, refletindo não apenas a linguagem utilizada, mas também as condições sociais, políticas, culturais e ideológicas que permeiam sua produção.

Essa afirmação faz-se compreender em:

[...]quando dizemos que o sujeito, para se constituir, deve-se submeter à língua, ao simbólico, é preciso acrescentar que não estamos afirmando que somos pegos pela língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, na produção de sentidos (Orlandi, 2016, p. 112).

Assim, a subjetividade se faz plena quando um indivíduo ascende seu posicionamento, o que mais possível por meio da argumentação. Dessa maneira, o que é possível identificar nos discursos, quando se observa os objetos, é qual identidade ideológica o sujeito se constitui, o que torna mais amplo o sentido da interlocução. Nesse intercâmbio discursivo, vão se

validando as crenças, visões e formações ideológicas que o sujeito se constitui, que ao longo do processo, pode ser modificada ou alimentada por objetos que ampliem sua discursividade.

Ao encerrar essas noções, acerca da subjetividade, Benveniste (1996, p. 259-260) enquanto pioneiro dessa discussão reconhece que esse elemento é a “capacidade do locutor de se posicionar como sujeito”, com isso, é graças a linguagem que alcançamos essa habilidade, “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, ou seja, com a existência dessa capacidade, o sujeito pode se apropriar das ferramentas linguísticas, desde o vocábulo “eu” até a consciência de si, o que pode ser observado no *corpus* dessa pesquisa.

Nesse atento, para Orlandi (2012), incentivar uma cultura em que o campo discursivo também seja observável na língua, oportunizar à comunidade o reconhecimento de seus próprios atributos, tornar o falante mais engajado com causas sociais, mais preparado para o exercício da cidadania, e sobretudo mais atento aos sujeitos com que interage, tanto como analista do que pode se entender, quanto se posicionar frente à defesa de seu posicionamento crítico, se configura como deveres para o ensino de línguas na nossa nação.

Sobre essa formação discursiva com relação à subjetividade, iniciada por Beneveniste (1996), podemos retomar que:

[...]a formação discursiva – lugar provisório da metáfora – representa o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros, para fora, relacionando-o a outros, para dentro. Essa articulação entre um fora e um dentro são efeitos do próprio processo de interpretação Orlandi (2012, p. 67).

Ao considerar a subjetividade no campo discursivo, os pesquisadores buscam compreender que os sentidos são construídos a partir das experiências individuais dos locutores, influenciados por suas identidades, contextos sociais, históricos e culturais. Isso inclui a análise de como as emoções, os pontos de vista pessoais e as intenções dos produtores de discurso afetam a forma como as mensagens são elaboradas e percebidas (Koch, 2011). A subjetividade também está ligada à noção de posição do sujeito na interação discursiva, ou seja, como os sujeitos se posicionam em relação ao que está sendo dito, expressando suas opiniões, valores e visões de mundo. Essa perspectiva subjetiva não invalida a análise, mas enriquece-a, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados subjacentes aos discursos e das relações de poder, identidades e significações que neles se manifestam (Coracini, 2010).

Por fim, com as noções trazidas nesse capítulo, refletimos que as aulas de língua materna podem abrir as portas para um ensino que permeia pelo campo da discursividade, o

que oportunizará aos aprendizes um contato com a língua e a linguagem mais próxima do que se utilizará no combate do que é viver e estar preparado para enfrentar as barreiras por meio da linguagem, tendo em mãos recursos inesgotáveis de possibilidades de falas.

Assim, a referenciação compreende o uso de elementos linguísticos para fazer referência a um já dito anteriormente no texto. Isso contribui para os sentidos do texto, ajudando a conectar ideias e garantir a compreensão do leitor. Já a progressão temática diz respeito à organização e à sequência de informações no texto, como as mudanças de tópicos e a progressão lógica das ideias (Cavalcante, 2014). Ambos são elementos cruciais na estruturação e compreensão de textos, contribuindo para a clareza e a efetividade da comunicação, sobretudo no espaço da argumentação.

Para considerar o que vem a ser argumentatividade, valemos do que, conforme Koch (2011), o ato de se argumentar é o processo de apresentar pontos de vista de forma coerente e persuasiva para sustentar uma posição, opinião ou ponto de vista. Ela envolve o uso de evidências, raciocínio lógico e estratégias retóricas para convencer o interlocutor sobre a validade de um argumento (Koch, 2011). A significação refere-se à atribuição de significados aos elementos linguísticos, considerando não apenas o significado literal das palavras, mas também seus contextos sociais, culturais e discursivos, de acordo com Coracini (1991). Já a discursividade compreende a maneira como a linguagem é usada em contextos específicos para construir sentidos, representar ideias e influenciar a compreensão e as interações entre os indivíduos.

Já a autoria diz respeito à autenticidade e originalidade do autor em relação à construção produzida. Envolve não apenas a simples criação de um texto ou discurso, mas também a inserção de características pessoais, perspectivas individuais e estilo próprio na produção, valendo-se de experiências de leituras de outros textos e contatos subjetivos em diversas situações comunicativas, sobretudo persuasivas, que abordam práticas argumentativas. A subjetividade está relacionada à influência das experiências pessoais, emoções, opiniões e visões de mundo na produção e na interpretação dos discursos, segundo Geraldi (2015). Ela molda a forma como os indivíduos se expressam, interpretam e constroem significados, sendo um elemento intrínseco à comunicação humana.

Os elementos tratados estão intimamente interligados no estudo da linguagem e dos elementos linguísticos, desempenhando papéis cruciais na compreensão e na produção de significações, textos e interações sociais, na sala de aula e nos espaços frequentados pelos estudantes em formação. Esses conhecimentos permitem uma contribuição mais profunda e

crítica da linguagem e dos processos discursivos, revelando as complexidades envolvidas na construção de significados e na interação entre os sujeitos.

Seguiremos para o capítulo dois que discorre todo o percurso teórico-metodológico da pesquisa-ação, o qual trata sobre os documentos que principiaram o percurso, bem como os caminhos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa.

II SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR: DOCUMENTOS OFICIAIS E DISPOSITIVOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos os percursos desenvolvidos ao longo da pesquisa, bem como os documentos norteadores que determinaram as escolhas feitas para a trajetória da prática. Para isso, dividimos em cinco subitens: no 2.1 tratamos dos Documentos Oficiais: currículo e regulamentos, enquanto subsídios fundamentais que direcionam minha prática; no 2.2 refletimos a Pesquisa Ação e os procedimentos que direcionaram as etapas desta pesquisa; 2.3 tratamos da abordagem de caráter dialógico do gênero discursivo: debate e resenha; no 2.4 relatamos acerca do Cenário da Escola, Caracterização dos Estudantes e sobre a plataforma Brasil e por fim, no 2.5 a descrição da Proposta de Ensino e dos Procedimentos da Pesquisa-ação: escrita das resenhas que constituiu o *corpus* das análises. Esse último item foi desmembrado em dez etapas de atividades práticas de sala de aula.

2.1 Sobre Documentos Oficiais: Currículo e Regulamentos

Ao longo da história da educação, diversos documentos adentraram o campo da educação. No cenário hodierno, destacam-se a Base Nacional Comum (2018) e os currículos de acordo com cada rede de ensino e suas políticas educacionais. Nesse ínterim, para o desenvolvimento desta pesquisa, a base é a BNCC (2018), o documento oficial da rede pública estadual de São Paulo, denominado “Currículo Paulista”.

Com o fito de uma alusão histórica, rememoramos a criação e inserção da BNCC, sendo que no ano de 2014, após a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), nasceu a ideia de elaborar um documento que unificasse a educação brasileira. No ano seguinte, no I Seminário Interinstitucional, criou-se a Portaria n.592, de 17 de junho de 2015, compondo uma comissão para construção da proposta. No mesmo ano, a 1ª versão foi disponibilizada para consulta, com a possibilidade de sugestões para alterações. Dois anos depois, a versão final é homologada e assim inicia o percurso formativo de professores e sistemas educacionais para construção de currículos que partissem do novo documento.

Neste cenário, em 2018, no estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, deu início ao trabalho para construção do “Currículo Paulista”, alinhado com a BNCC. Seguindo os passos da elaboração do documento base, a secretaria produz versões e torna pública para discussões em escolas e seminário regionais até a entrega para o Conselho Estadual de Educação. No ano de 2019, o currículo é homologado. Diante disso, esta pesquisa parte da integração destes dois documentos, a valer o Currículo Paulista que é o principal documento da unidade escolar em que a prática foi proposta para os textos resultantes para análise. Nesse ínterim,

[...]o Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulista e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (Currículo Paulista, 2018, p. 11).

É importante também ressaltar que o documento curricularizado alinha-se à BNCC ao promover práticas que considerem: a. A formação e o desenvolvimento humano global; b. Visão plural, singular e integral as ações e pensamentos (multiculturalismo); c. Professor em sua pluralidade e integralidade no âmbito pessoal e profissional; d. A escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia inclusiva.

Além disso, o Currículo Paulista procura garantir: a formação integral conduzindo o estudante a aprender a aprender, a aprender a fazer e a conviver a aprender a ser. Nesse sentido, relacionamos o uso desses documentos por se tratar de uma rede em que a função atribuída ao professor e sua prática devem partir do documento em vigor. A respeito das especificidades do campo temático deste trabalho, trataremos no próximo subtítulo.

A concepção de ensino de língua portuguesa presente no documento oficial que rege as escolas da rede pública do estado de São Paulo é a que se denomina sociointeracionismo. Isso porque, as atividades propostas partem de uma lista de competências que sintetizam o que o professor, ao longo de todo o Ensino Fundamental deve se basear para conduzir suas propostas. Assim, ao verificar a materialidade da composição do quadro de competências, reconhecemos que os encaminhamentos para ensino da língua portuguesa se configuram com ações mais interacionais, discursivas e reflexivas às práticas sociais de uso da língua.

Ainda na observação do que se apresenta no quadro de competências, é importante destacar alguns termos presentes como “fenômeno cultural”, “construção de identidades”, “campos de atuação da vida social”, “participar da cultura letrada”, “envolver-se com maior autonomia e protagonismo na vida social”, “se expressar e partilhar informações”, “compreender o fenômeno da variação linguística”, “analisar informações, argumentos e

opiniões manifestados em interações sociais”, “o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” e “realizar diferentes projetos autorais”. Com base nas construções supracitadas, podemos reconhecer que as competências se envolvem na construção de uma aprendizagem linguística que visa promover um sujeito preparado para os cenários que permeiam a interação humana, como também fazer valer seus direitos, utilizando estruturas discursivas que favoreçam seus dizeres, além de envolver-se em comportamentos linguísticos, por meio da subjetividade, fortalecendo suas significações.

Nesse viés, vale apresentar um quadro disponibilizado no documento em que se inserem as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

*Quadro 1 - Currículo Paulista, p. 73*³

O quadro 1 apresenta o que nós professores de língua portuguesa, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, devemos oportunizar aos estudantes, para que assim, tenham as competências descritas de um a dez. No que diz respeito às propostas desenvolvidas no trabalho que esta pesquisa caminha, todas as competências são trabalhadas de forma direta e indireta.

A partir das competências apresentadas no documento, as propostas de atividades, bem como, a organização dos objetos de estudo em língua portuguesa, organizam-se de modo que perpassem por “campos de atuação” e se concretizem em “práticas de linguagem”. A seguir, o quadro que apresenta os campos de atuação e as práticas de linguagem.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM*	ANO	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura	1º ao 9º	Progressão horizontal e vertical
Campo da vida cotidiana	Escrita		
Campo da vida pública	Oralidade		
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica		
Campo artístico-literário	Produção de texto		
*As Práticas de linguagem possuem, conforme o Ano, características específicas			

Quadro 2 - Organização Curricular - Currículo Paulista, p. 75

Com base na leitura dos itens que conduzem o ensino de língua portuguesa dentro do Currículo de São Paulo (2018), podemos reconhecer que o trabalho com o uso social da língua é permeado pelos “campos de atuação”, em que os estudantes se envolvem com contextos que são constituídos de linguagem. Ou seja, o documento visa promover aos estudantes uma aprendizagem em que situações discursivas façam parte do processo, para que assim, quando estiver em contextos reais do uso da fala, saibam se comportar linguisticamente, utilizando formas e estratégias que o condicionem para alcançar o que se anseia.

A partir dessas considerações, propus, dentro do programa PROFLetras, que incentiva o pesquisador a sanar um problema que encontrou, realizar uma pesquisa-ação com intervenção para resolver o problema das dificuldades que os estudantes encontram durante

³ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>

processos de construção da argumentação e da (re)significação de modo a permitir ou criar espaços de inscrição de outros sentidos durante as produções em sala de aula, em seus textos.

2.2 Sobre a Pesquisa-Ação e Procedimentos

Todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa baseou-se na linha teórico metodológica da pesquisa-ação. Ao recorrer este tipo de pesquisa, tivemos como finalidade percorrer por questionamentos que pudessem ser desenvolvidos por meio de um aporte que fosse flexível e também produtivo. Isso porque, a proposta da pesquisa exigia uma valorização da prática, a ação. Para definir o que vem a ser este tipo de pesquisa, tomamos como base que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2018, p. 20).

Durante as ações propostas para o desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo na aplicação da sequência de atividades, desde o início, reconhecemos que foi necessário utilizar ferramentas e estratégias para os participantes da pesquisa pudessem interagir de modo que fornecessem elementos para o estudo, não somente na construção final de um texto, mas também durante o processo para valorização do percurso, bem como alterações para tomada de decisão frente à situação, considerando o espaço de interação e coletividade, sobremaneira, colaborativo. Com isso, reconhecemos que:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo o equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (Thiollent, 2018, p. 21-22).

Com o apoio da pesquisa-ação, os participantes envolvidos não apenas devem atuar com a intenção de realizar as ações propostas pelo pesquisador, mas também utilizar-se dessa atividade para promover o desenvolvimento de conhecimento, em se tratando de estudantes, de experiências que favoreçam sua aprendizagem. Isso porque, a pesquisa em si não pode ser vista apenas como um recurso para se extrair informações ou materiais para serem analisados, mas também como ação para levar ao espaço de pesquisa vivência que agreguem aos envolvidos uma transformação. Assim, o autor considera que:

[...]pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (Thiollent, 2018, p. 28).

Dessa forma, os estudantes, ao participarem das atividades que foram desenvolvidas com base nessa metodologia, puderam aprender mais acerca do trabalho colaborativo e da importância de se interagir com o outro na busca pela construção de si. Isso porque, a escola fortalece, em sua maioria, o modelo tradicional com carteiras enfileiradas e pouca interação entre os estudantes, o que se distancia de uma educação mais coletiva e sociointeracionista. Durante o processo da pesquisa, os estudantes puderam experimentar movimentos coletivos para defesa do ponto de vista, bem como de modificações de ideias a partir do outro, negociando posições críticas e sentidos, atentando-se ao respeito e a ética, como também o equilíbrio dos sentimentos. Nesse sentido, com a atividade do debate, selecionado para compor uma roda de conversa temática e desenhar maneiras de se argumentar, os estudantes puderam reconhecer o valor da colaboração para que juntos pudessem defender um ponto de vista, bem como planejar saídas de imediato para solucionar um problema e elaborar uma resposta. Ademais, com as negociações de sentidos, avaliavam em conjunto quais melhores argumentos caberiam no momento específico do debate, o que promove um avanço significativo em relação à argumentatividade dos sujeitos envolvidos com a atividade.

Com isso, o tipo de pesquisa foi selecionado por reconhecer que tal abordagem poderia, ao articular-se com os objetivos deste trabalho, alcançar várias conquistas, já que:

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamentos de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (Thiollent, 2018, p. 30).

Sendo assim, a pesquisa-ação promoveu um caminhar mais integrado e significativo para que, principalmente, os principais atores dessa ação pudessem colaborar e também aprender, a partir do desenvolvimento da pesquisa, no que diz respeito à coleta de textos produzidos pelos estudantes participantes da pesquisa. Ademais, foi possível com essa metodologia realizar desde as escolhas para o desenvolvimento da pesquisa, como a intervenção durante os momentos mais dialogados, como as produções escritas, as alterações necessárias e as análises realizadas no *corpus*, levando em consideração as experiências com o envolvimento à pesquisa-ação.

2.3 Do caráter dialógico do gênero discursivo: debate e resenha

O gênero discursivo selecionado para a sequência de atividades foi a resenha. No entanto, antes da produção da resenha, recorreremos ao gênero oral debate (Dolz e Schneuwly (2004), como uma metodologia introdutória para a discussão, visando o fortalecimento da argumentação, que foi proposta para atender ao desejo de reconhecer a oralidade também como prática de ensino de língua, bem como validar suas possibilidades argumentativas, assim como num texto escrito. Ademais, traçar o percurso que perpassa por um gênero predominantemente oral argumentativo-discursivo e depois partir para um texto escrito também argumentativo, poderia levar os estudantes à reflexão (re)significativa ao posicionarem, conforme suas ideologias.

Em se tratando de ideologia, vale destacar o que vem a ser essa atitude crítica, com base nas considerações de Pêcheux (2011, p.107), trata-se de “uma questão histórica concreta, colocada por meio das formas de existência e de função do ‘socialismo real’”. Tal perspectiva convida os estudantes a adotar uma postura crítica diante das experiências ideológicas, reconhecendo-as não como verdades absolutas, mas como construções históricas e sociais que influenciam percepções e comportamentos. Este entendimento pode possibilitar aos estudantes desenvolverem uma capacidade analítica aguçada, em textos de opinião, permitindo-lhes questionar e refletir sobre as ideologias presentes em suas vidas e na sociedade, promovendo um posicionamento crítico e consciente. A partir dessa postura, eles podem engajar-se em debates e práticas que visam a transformação social, fundamentados em uma compreensão profunda das forças ideológicas que moldam o real.

Sobre o gênero debate, que foi inserido no desenvolvimento da prática como estratégia, trazemos de início, a consideração de Dolz e Schneuwly (2004, p. 166) que o definem como:

[...]uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial.

Dessa forma, promover esse espaço de troca de posicionamentos tornou possível uma compreensão maior sobre a temática e também como podemos argumentar e constituir argumentatividades, o que impactou na produção do texto, com contribuições para a composição do viés subjetivo. Na prática com os estudantes, notei durante o desenvolvimento das discussões com a estratégia por meio do gênero debate, que abre um espaço de

envolvimento pela exposição de ideias, argumentação e construção de um posicionamento crítico, bem como o autoconhecimento frente às questões socioemocionais, visto que:

Um debate público se volta sempre para uma questão controversa e permite a intervenção de diversos parceiros que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar aquelas dos outros pelo ajuste das suas próprias, em vista, idealmente, de construir uma resposta comum à questão inicial. Pode ser chamado de regrado quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas. Desse ponto de vista, o moderador não assume somente o papel de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, principalmente) entre os participantes e o auditório (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 166).

Durante o desenvolvimento do debate, vale destacar, que a organização de lados ou posições admitem que o participante (re)construa seus argumentos e assim demonstre o seu posicionamento crítico. Além disso, é no movimento de ir e vir que são colocados em destaque as argumentações que resultam no efeito de sentido para o interlocutor. Nesse sentido,

[...] a presença de um argumento que baseia uma posição positiva ou negativa em relação à questão inicial do debate: (posição a favor ou contra a mistura na escola); – seu estatuto quanto ao que foi dito anteriormente: concordância, apoio com ou sem aprofundamento ou, ao contrário, desacordo, refutação etc. – a maneira com que se vincula argumento e posição: ilustração, exemplo, recurso aos fatos, recurso às ‘leis’ (naturais, sociais, lógicas, jurídicas etc.), experiência, causalidade, significação etc (Dolz e Schneuwly, 2004, p.167-168).

Assim como aponta os autores Dolz e Schneuwly (2004), a essência do argumento exige uma relação entre os envolvidos na interação. Nesse sentido, Bakhtin (2003) enfatiza a importância do diálogo e da interação entre vozes diferentes no processo comunicativo. Ele destaca a ideia de polifonia, que se refere à coexistência de múltiplas vozes e perspectivas em um discurso, representando um campo de interação de vozes diversas, expressando suas opiniões, argumentos e visões de mundo distintas.

Em se tratando de argumento e posicionamento crítico, embora Bakhtin não tenha tratado, especificamente, do gênero debate, relacionamos os conceitos sobre polifonia e dialogismo à prática do debate, entendendo-o como um espaço no qual diversas vozes entram em interação, apresentando argumentos, pontos de vista, confrontando ideias e buscando a construção de sentido por meio do diálogo. Para ilustrar a relevância do diálogo e da interação entre vozes na formação do discurso, mesmo sem abordar diretamente o gênero do debate, compreendemos que:

A língua é um fenômeno social heterogêneo. (...) É a interação de vozes sociais, estilísticas, ideológicas e outras que constituem uma força discursiva direta no

âmbito da língua. Ela não é um sistema neutro de signos, mas uma arena onde forças sociais conflitantes entram em contato e luta (Bakhtin, 2003, p. 37).

Sendo assim, reconhecemos a ideia de que a linguagem é formada por interações sociais, em que diferentes vozes e perspectivas se confrontam e interagem, o que pode ser relacionado ao contexto do debate como as diferentes visões são debatidas e confrontadas em busca de um entendimento ou de uma conclusão.

Sobre o gênero resenha com base em Andrade (2006, p. 11), é entendida como “uma síntese seguida de comentário sobre obra publicada geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência arte e filosofia”. Comumente, o gênero resenha é conhecido por partir de uma obra em forma de livro, entretanto, nesta pesquisa, a construção resenhada pelos estudantes partiu de uma produção cinematográfica “Que horas ela volta?” (2015). É importante destacar que para produzir uma resenha, os estudantes percorreram por um trajeto que Andrade (2006, p.35) reconhece que:

[...] o resenhista faz uso de alguns procedimentos para evidenciar o autor da obra e seus diferentes atos, distinguindo os do que é sua opinião e/ ou avaliação como o autor da resenha. Algumas vezes tais atos são atribuídos ao próprio livro ou obra, por exemplo: a obra tem por objetivo, o livro revela, ou aparecem de forma impessoal (define-se, estrutura-se, encontram-se). Além desse recurso, o resenhista pode usar expressões diversas que introduzem a voz do autor da obra, por exemplo: (No dizer do próprio autor, segundo o autor, para o autor)

Andrade (2006) destaca ainda que a principal diferença entre a resenha e a resenha crítica reside na abordagem adotada para analisar uma obra. Segundo a autora, a resenha é uma síntese ou um resumo objetivo de uma obra, seja ela literária, cinematográfica, artística ou científica. Esse tipo de texto busca fornecer ao leitor informações essenciais sobre a obra, como título, autor, contexto histórico, enredo (quando se trata de literatura), principais características e pontos relevantes, sem emitir juízos de valor ou críticas. Nesse viés, a resenha comum tem o propósito de apresentar o conteúdo de maneira clara e sucinta, sendo um guia informativo para quem deseja conhecer sobre a obra.

Já a resenha crítica, por outro lado, vai além da simples descrição da obra. Esse gênero inclui elementos de análise, interpretação e possíveis análises avaliativa. Nesse tipo de resenha, o autor não só apresenta os aspectos principais da obra, mas também emite juízos de valor embasados, opiniões e críticas fundamentadas sobre o conteúdo, estilo, abordagens temáticas, qualidade estética ou técnica da obra. A resenha não apenas descreve, mas também oferece uma visão pessoal e reflexiva, utilizando argumentos e fundamentações para embasar suas considerações sobre a obra analisada.

Portanto, a diferença central entre a resenha e a resenha crítica, conforme Andrade (2006), está na abordagem adotada: a resenha foca na apresentação objetiva dos elementos da obra, enquanto a resenha crítica inclui uma avaliação e interpretação mais subjetiva, fundamentada em argumentos e reflexões do autor. Consideramos, importante, no item seguinte, dizer mais detalhadamente sobre os estudantes e a respectiva cena do lócus pesquisado.

2.4 Do Cenário da Escola à caracterização dos estudantes

Situada na área central da cidade de Presidente Prudente, estado de São Paulo, a Escola Estadual Fernando Costa foi fundada no ano de 1941. Atualmente, conta com trinta e três salas de aulas com mil e duzentos alunos, em regime de educação regular. Além disso, vale destacar, por ser situada em região estratégica, localizada na área central do município, recebe estudantes das quatro regiões (zona sul, zona norte, zona leste e zona oeste) da cidade, porém, a maioria advém de bairros que não possuem escola em seu entorno, necessitando o deslocamento para escolas centrais, visto que os bairros mais próximos, como o João Domingos Neto e Vila Operária, carecem de vagas por já atender à comunidade local. Em sua maioria, são alunos de vilas com casinhas populares, sendo de classe baixa, de acordo com o censo escolar de 2022.

A turma selecionada foi a de 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, cuja identificação da turma é de letra B. A classe selecionada apresenta um total de trinta e seis alunos, sendo vinte meninos e dezesseis meninas. De acordo com dados de diagnósticas, a classe tem oito estudantes com dificuldades relacionadas à aprendizagem, sendo que dois possuem laudos médicos com TDAH. Com base no questionário socioeconômico solicitado pela Secretaria da Educação, a maioria dos estudantes pertencem à classe social baixa.

Os estudantes, no geral, participaram das atividades com muito engajamento, poucas foram as vezes que foi necessário mediar algum conflito, como por exemplo, algumas conversa distante do assunto da atividade ou alguma forma de interação inadequada para aula, como mexer no celular. Durante as atividades, tudo aconteceu conforme o esperado, assim como estava previsto no Plano de Atividades, tanto no debate, como também na produção da resenha, superaram as expectativas, pois se envolveram com as ações propostas de maneira engajada, bem como produziram resenhas significativas e que demonstram a intervenção como um caminho salutar para a resolução de problemas. Em relação às famílias, responsáveis e pais, poucos participam das reuniões ou eventos em que são convidados. Na reunião do

terceiro bimestre, apenas doze pais compareceram à escola. Dentre eles, um pai pertence à APM (Associação de Pais e Mestres) e ao Conselho de Escola.

Ao todo, foram produzidos trinta e três textos. Destes, foram selecionados dezoito para compor a análise, inicialmente e, posteriormente, dez textos. Para a seleção, foram escolhidos os textos que atenderam aos objetivos propostos na Introdução, sem preocupar-se com a quantidade e modalidade da escrita formal da língua portuguesa, como também, produções que possibilitaram um olhar crítico-analítico que pudesse constituir um trabalho acadêmico e levar a outros pesquisadores contribuições. No item seguinte, comentaremos sobre o Termo de Consentimento da Pesquisa, emitido pela PROPP/UFMS.

2.4.1 Das Legalidades da Pesquisa: a plataforma Brasil

Em atendimento aos procedimentos para pesquisa envolvendo seres humanos, foi iniciado o processo dentro da Plataforma Brasil com a inserção do projeto desenvolvido ao longo de disciplinas específicas do Programa ProLEtras, no primeiro semestre de 2022. Além disso, também houve o envio de documentos para aprovação do Termo De Assentimento Livre e Esclarecido, do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido do Conselho de Ética do Comitê de Ética em Pesquisa e da Folha de Rosto assinada pela direção da instituição.

Durante o processo de análise, as alterações solicitadas permearam os documentos de Termos de Assentimento e Consentimento, sugerindo a inclusão de termos ou expressões que deixassem mais claro aos participantes questões legais para que não houvesse problemas para ambos os lados e se caso houvesse, como seria a recepção e as ações para solucionar o problema e atender o participante. Ao todo, foram enviadas quatro versões para cada atendimento solicitado pelo Comitê, até a sua aprovação no início do segundo semestre de 2023. O número de aprovação do projeto é: 70504723.8.0000.0021. Todos os trâmites foram acompanhados pela orientadora, bem como suas respectivas indicações de alterações em consonância com os regulamentos e diretrizes. Foi um processo também de muita aprendizagem durante o desenvolvimento do meu trabalho, tanto em questões legais, quanto de aprimoramento de questões éticas que refletirão na minha atuação no magistério.

Vale relatar também que durante o processo de elaboração dos documentos, bem como das alterações solicitadas pela Plataforma, pude compreender mais sobre o campo da pesquisa acadêmica e das considerações a serem levadas em conta para o desenvolvimento de uma pesquisa. Além disso, a questão da ética pôde contribuir para o meu trabalho e minha prática, de modo que a relação entre professor-aluno deve sempre ser pensada para que situações

sejam evitadas, e caso ocorram, atentar-se às responsabilidades, promovendo um espaço cada vez mais saudável para a interação em busca de aprendizagem.

A fim de cumprir o previsto no termo de Autorização do Termo De Assentimento Livre e Esclarecido e do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido do Conselho de Ética do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFMS, mantemos o sigilo não fazendo imagens sem a permissão, e garantimos a anonimidade dos estudantes, designando os autores dos textos analisados pelos nomes de escritores célebres da Literatura Brasileira do século passado. Os doze selecionados foram os seguintes: Clarice Lispector, Cecília Meireles, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Rachel de Queiroz, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Lima Barreto, Lygia Fagundes Teles, Hilda Hilst, Adélia Prado, Carlos Heitor Cony, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro e Fernando Sabino. Para tanto no capítulo III, cada texto está enumerado de um a doze e ao final consta a designação do autor escritor, entre parênteses, a fim de destacar, uma vez que se trata de uma menção simbólica do nome de escritores e escritoras renomado(a)s. Dada a importância de cada atividade desenvolvida, na proposta de ensino, relatamos mais detalhadamente, cada etapa, vamos lá!

2.5 Da Proposta de Ensino e os Procedimentos da Pesquisa-ação: escrita das resenhas

De início, é necessário esclarecer que o gênero que compõe o *corpus* foi selecionado conforme atendimento ao Currículo Paulista (2018), bem como a possibilidade de fazer essa intersecção entre o filme. Isso porque, ao planejar a resenha foi necessário fazer a conexão entre os três gêneros: filme, debate e resenha. Almejando que se tornasse mais significativo e também mais integrado ao resultado obtido após a aplicação da sequência de ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi escrita, inicialmente uma proposta de ensino organizada, conforme os itens que seguem.

Para o planejamento inicial, foram consideradas as seguintes competências da BNCC (Brasil, 2018, p. 229): 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo e 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base

em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. Essas competências fazem parte do Eixo Produção de textos (orais e escritos).

Em atendimento ao Currículo Paulista (2018), foram selecionadas as competências: 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem, 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social, 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo, 4. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual, 5. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais e 6. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Para intitular a sequência, demos o nome do plano de “Argumentar e se posicionar”. A turma selecionada foi o 9º ano do Ensino Fundamental. Baseando-se nas competências da BNCC (2018) e do Currículo Paulista (2018), elaboramos o seguinte objetivo para o plano de atividade: Potencializar a construção argumentativa em textos de tipologia dissertativo-argumentativa, tais como, os gêneros resenhas e debates regrados, a fim de que o estudante possa incorporar repertórios e ser capaz de validar seus posicionamentos críticos nos mais diversos contextos de uso.

Como base temática inicial, a fim de mobilizar os estudantes para a construção de um percurso discursivo-argumentativo, selecionamos o tema “O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL”, como partida para o desenvolvimento da prática, no início das atividades. Este assunto foi escolhido, sobretudo, para retomar repertórios sobre os contextos relacionados a ele, como a historicidade, as questões sociais e culturais, como também, a existência de poderios. Ademais, o aporte temático contém viés potencial para posicionamentos críticos, como também, inserir o estudante no último ano do ensino fundamental, num contexto de

compreensão do sistema de ingresso⁴ em universidades públicas do estado e do país. Assim, para articular a temática, optamos pelo filme “Que horas ela volta?”, o qual tem como tema a questão das desigualdades sociais que giram em torno das relações entre o rico e pobre e que reflete, entre tantos contextos, a oportunidades de ingressos numa universidade.

Para sintetizar o plano, as atividades principais desenvolvidas no campo do aporte temático e discursivo foram: 1. Apreciação e discussão sobre filme “Que Horas ela Volta” disponível na internet; 2. Após assistir ao filme “Que horas ela volta”, registrar as principais informações numa ficha disponibilizada pelo professor; 3. Leitura de argumentos a favor e contra o sistema de cotas. Debate sobre o tema “As cotas sociais para o ingresso em universidades”; 4. Atividades sobre argumentação e recursos com articuladores argumentativos; 5. Produção de projeto de resenha e 6. Produção da resenha.

Ao todo, foram utilizadas vinte aulas, cada uma de quarenta e cinco minutos, organizadas em dez encontros, para aplicação da proposta de ensino, de modo que não houvesse tanto espaçamento entre os momentos, período, mês e quantas aulas cada atividade utilizou. Nesse próximo tópico, descrevemos como os encontros e as aulas foram organizados e como se sucederam.

2.5.1 Atividade 1: Sensibilização e Motivação

Esse primeiro encontro se caracterizou pela apresentação da proposta de pesquisa, bem como de combinados e esclarecimentos das questões previstas no documento do Conselho de Ética. Foi entregue um roteiro para que os estudantes pudessem visualizar o processo de pesquisa que participariam de forma direta. O encontro aconteceu de maneira adequada, com apenas algumas dúvidas, por exemplo se o texto final valeria nota ou se poderia fazer em grupo.

Este primeiro contato se realizou na sala de aula da turma, com a presença da professora coordenadora que foi solicitada por mim, para acompanhamento inicial do processo de pesquisa.

Inicialmente, houve uma apresentação da minha experiência com a academia, bem como um diálogo acerca do processo de formação docente, com a pós-graduação. De maneira

⁴ Em 2023, o governo de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação, lançou o “Provão Paulista” que visa o ingresso de estudantes da rede pública estadual nas universidades públicas paulistas por meio de uma prova ao longo dos três anos do Ensino Médio.

ilustrativa, indiquei os passos e fases que envolvem a vida acadêmica, articulando com a minha própria história, de modo que os estudantes pudessem compreender melhor o que eu estava fazendo e buscando ali. Além disso, também justifiquei a relevância da minha pesquisa e de outras no campo da educação, dentro da sala de aula e quais benefícios isso poderia trazer.

Ainda numa espécie de roda de conversa, questionei aos estudantes o que uma pesquisa na área de língua portuguesa poderia buscar, quais materiais eu poderia solicitar e como eles poderiam contribuir. Alguns estudantes apontaram que, provavelmente seriam produzidos textos ou trabalhos em que se verificaria a escrita. Ademais, alguns perguntaram onde poderiam ver os resultados posteriormente. Assim, expliquei sobre os termos que eles e os responsáveis assinariam, como também, como funcionaria o processo da minha pesquisa até a possibilidade de compartilhamento dos resultados. Além disso, assim que tiver a versão pronta e aprovada desta dissertação, mostrarei aos estudantes.

Ao final do encontro, detalhei o que faria em cada etapa de pesquisa, a partir do cronograma entregue aos estudantes e o que faríamos em cada atividade. Percebi que ao apresentar o percurso da pesquisa gerou uma certa motivação, acredito que ver o caminho que seria traçado possibilitou aos estudantes uma visualização de tudo o que poderia acontecer e quais espaços ele percorreria na trilha de sua aprendizagem.



Figura 1 - Apresentação da proposta de ensino⁵

A figura 1 ilustra o momento inicial em que apresentei à turma a proposta de ensino. A fala se materializou de maneira didática, contextualizando de que se tratava de uma pesquisa de mestrado e quais os trâmites se organizavam em torno dessa ação. Comentei de maneira objetiva quais eram as minhas intenções, bem como a questão da ética frente ao desenvolvimento do projeto e das ações posteriores à coleta de materiais.

ENCONTRO	DESCRIÇÃO

^{5 3} Todas as imagens são do arquivo pessoal do professor-pesquisador.

1º (uma aula)	Apresentação da pesquisa e dos trâmites. Bate -papo inicial sobre questões sociais.
2º (três aulas)	Apreciação do filme “Que Horas Ela Volta?”
3º (duas aulas)	Conversa sobre o filme e ficha de leitura cinematográfica
4º (duas aulas)	Leitura de texto sobre “Sistema de Cotas para ingresso em Universidades”
5º (uma aula)	Pesquisa sobre argumentos, critérios e projetos do sistema de cotas
6º (duas aulas)	Debate – roda de conversa sobre “Sistema de Cotas para ingresso em Universidades”
7º (duas aulas)	Atividades sobre argumentação e recursos com articuladores argumentativos”
8º (duas aulas)	Leituras de resenha sobre filmes nacionais e atividades de leitura
9º (duas aulas)	Proposta de produção – Projeto de texto de resenha
10º (três aulas)	Proposta de produção de texto definitivo de resenha

Cronograma entregue aos estudantes da turma

2.5.2. Atividade 2 - Apresentação do filme⁶ “Que Horas ela Volta”, Apreciação e Discussão

Para as aulas 2, 3 e 4, os estudantes puderam prestigiar a produção cinematográfica “Que horas ela volta?” (2015). A atividade foi realizada na sala de vídeo da escola que é um espaço ambientado para uso de recursos midiáticos, com projeção ampla e som próprio para atividades com filmes.

A produção cinematográfica "Que Horas Ela Volta?" é um filme brasileiro dirigido por Anna Muylaert e lançado em 2015. A narrativa centra-se na história de Val, interpretada brilhantemente por Regina Casé, uma empregada doméstica nordestina que trabalha em São Paulo e cuida do filho de seus patrões, enquanto sua própria filha fica no Nordeste aos cuidados dos avós. O filme aborda questões profundas e pertinentes sobre desigualdade social, relações de poder e os limites impostos pelas classes sociais no Brasil. O roteiro habilmente construído de Muylaert mergulha nas dinâmicas complexas entre patrões e empregados, revelando as discrepâncias econômicas e emocionais que permeiam essa relação. Um dos aspectos mais notáveis do filme é a forma como ele humaniza a personagem de Val, evidenciando suas lutas, sonhos e desejos, o que desafia a visão estereotipada muitas vezes associada aos trabalhadores domésticos. Regina Casé oferece uma interpretação magnífica, capturando a autenticidade e a dignidade de Val.

Antes de assistir ao filme, introduzi o contexto social e as principais temáticas presentes na obra, como as relações familiares, as diferenças de classe, o papel da empregada doméstica na sociedade brasileira e os conflitos geracionais. Durante a exibição, fiz pausas

⁶ Disponível no link <https://globoplay.globo.com/que-horas-ela-volta/t/X6KmRdP68Z/>, acesso em: 31 de julho de 2023.

estratégicas para promover a discussão e estimular a reflexão dos alunos sobre os temas apresentados, como também, alguns detalhes que talvez tenham sido passados despercebidos.

Além disso, o filme provoca uma reflexão profunda sobre privilégio e responsabilidade social, especialmente por meio da personagem de Fabinho, filho dos patrões de Val, cuja relação com ela evidencia a dinâmica de poder subjacente às relações sociais no contexto da casa. Entretanto, apesar de suas inúmeras qualidades, "Que Horas Ela Volta?" também recebeu críticas negativas. Algumas pessoas consideraram que o desfecho do filme poderia ser mais incisivo ou conclusivo em relação aos desafios enfrentados pela protagonista e pelas questões sociais exploradas.

Em suma, "Que Horas Ela Volta?" é um filme impactante e necessário, que oferece uma visão sensível e profunda sobre relações sociais no Brasil, especialmente no que diz respeito à hierarquia de classes e às dinâmicas entre patrões e empregados. Com atuações notáveis e um roteiro perspicaz, o filme deixa uma marca duradoura, estimulando a reflexão sobre as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

Ao término, vários estudantes teceram comentários acerca do filme, principalmente sobre o desfecho e o que eles tinham de identificação com os personagens. Seguem os comentários: "gostei que a Val entrou pediu demissão", "fiquei feliz que a filha da Val passou na faculdade", "queria que a filha de Val denunciasse o homem que tentou abusar dela", "achei que o final seria mais emocionante", "achei o filme meio parado, faltou mais ação", "o pobre vendeu", "lembrei da minha mãe que é empregada também", "achei diferente, nunca tinha assistido filme com crítica", "fiquei fã de Val e Jessica", disse o estudante designado de (Graciliano Ramos). Vale destacar, que a fala "achei diferente, nunca tinha assistido filme com crítica", demonstra uma fragilidade da cultura dos estudantes em conhecer, na maioria das vezes, apenas filmes de enredos narrativos-fantásticos, isso porque, (Graciliano Ramos) teve seu primeiro contato com uma obra cinematográfica pura para uma reflexão consistente, o que oferece subsídios para nos posicionarmos criticamente, compreender conflitos sociais e sobretudo, buscar proposições para resolução de problemáticas.



Figura 2 - Estudantes assistindo ao filme

Na figura 2, temos o momento que foi dedicado ao filme. Levei os estudantes à sala de vídeo para que pudessem visualizá-lo numa projeção maior. O espaço também é mais confortável que a sala de aula, ademais, a iluminação do espaço também pode ser alterada conforme necessidade. Com autorização da gestão da escola e da nutricionista, os estudantes puderam saborear pipoca, durante o filme.

2.5.3. Atividade 3 - Discussão e Escrita da Ficha sobre o Filme

No terceiro encontro, com o auxílio do celular e de conexão de internet, disponível para os estudantes, realizaram o preenchimento de uma ficha acerca das principais informações do filme, uma espécie de ficha catalográfica. Durante este encontro, também foi explicado aos estudantes o que seria o sistema de cotas – Política Pública de enfrentamento às desigualdades – e que teriam que pesquisar sobre o tema para defender uma posição favorável ou contrária ao projeto.

Nesse diálogo, algumas falas dos estudantes ficaram marcantes e selecionadas para compor esta seção. São elas: “por que não melhorar o ensino nas escolas públicas para não precisar de cotas?”, “e se a pessoa é preta, mas estuda em escola particular?”, “por que não criaram a lei de cotas antes?”, “por que não tem vaga para todos nas universidades?”, “eu acho que não deveriam existir cotas, porque elas geram mais racismo.”, “eu acredito ser importante ter cotas para, como no filme, a filha da empregada poder entrar na faculdade”.

Em seguida, passamos à roda de conversa, momento que os estudantes preencheram a ficha, a seguir:

Título	
Ano	
Diretor	
Tema	
Como é o início	
Qual crítica o filme quer passar?	
Como se desenrola a narrativa?	
Como é o desfecho?	
Quais reflexões o filme traz?	
Qual e como é feita a abordagem que o filme faz sobre o “sistema de cotas” em universidades?	



Figura 3 - Estudantes discutindo sobre a ficha

Em grupos, como podemos ver na imagem, os estudantes foram organizados para trocar ideias e pesquisarem juntos, socializando informações encontradas, a partir do que a ficha solicitava. Em cada grupo, havia um “líder” que era responsável por conduzir a atividade, direcionando os demais integrantes.

A atividade com a ficha teve como objetivo desde a observação aos detalhes de uma produção cinematográfica até a construção inicial de argumentos para a próxima atividade (debate). Por isso, assim que finalizaram a ficha, socializamos as respostas e considerações, e anunciei que para o próximo encontro, deveriam trazer argumentos contra ou a favor do sistema de cotas para participarem de um debate. Além disso, sugeri que poderiam tomar como base o filme, a leitura do texto de Andressa Machado (2015), os conhecimentos das ciências humanas, as observações registradas na ficha e também pesquisas como tarefa de casa. Para auxiliar as discussões, projetei questões norteadoras (ANEXO 1) para que os estudantes pudessem refletir e compartilhar as suas impressões sobre o filme de maneira mais aprofundada, mas levando em consideração os seus repertórios.



Figura 4 - Professor e estudante interagindo para esclarecimentos de dúvidas

A imagem acima apresenta um momento de interação entre professor e aluno acerca do desenvolvimento da atividade. É importante salientar que se trata de um estudante imigrante que não foi alfabetizado em Língua Portuguesa, por isso, necessita de um apoio mais intenso do professor. Entretanto, com as atividades propostas, o estudante demonstrou muitos avanços frente às aprendizagens da língua.

2.5.4 Atividade 4 – Leituras e pesquisas

Os encontros 4 e 5 contemplaram leitura de texto selecionado (ANEXO 2) pelo professor, como também de escolha dos alunos para composição da pesquisa. Para motivar em relação ao tema, os estudantes leram o texto “Cotas sim ou cotas não?”⁷ com duas posições frente ao tema. O texto, produzido por Andressa Machado (2015), apresenta os dois posicionamentos frente à temática “Cotas”: contra e a favor. Após a leitura, a discussão baseou-se em, inicialmente, sanar dúvidas de palavras do texto, como também uma explicação mais didática sobre que os posicionamentos defendiam.

Solicitei, inicialmente, que os estudantes apresentassem suas dúvidas e em seguida, questionei alguns sobre partes do texto. Para esse diálogo, separei uma abordagem para os sentidos das palavras e outros para as opiniões e argumentos presentes. Todas essas mobilizações partiram do material em mãos e de, se necessário, o grifo nas folhas.

Mais uma vez, as falas foram pertinentes e demonstram uma relação com a proposta de atividade que estava sendo utilizada para a pesquisa. Alguns estudantes comentaram que não sabiam qual lado ficar (em relação às cotas), após ter lido o texto, alguns que não tinham

⁷ <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/cotas-sim-ou-cotas-nao/>. Acesso em: 31 de julho de 2023.

pensado dessa forma e que agora começaram a compreender melhor a temática e outros que conseguiram se expressar de forma crítica, com o espaço e também algumas reflexões de conscientização social já problematizadas até o momento da atividade.



Figura 5- Estudante selecionando dúvidas sobre o texto lido

Após os diálogos sobre o texto, entreguei um recorte com os dizeres “Pesquise em sites da internet sobre o que é o sistema de cotas, quais os critérios, como ele funciona, quais resultados ele apresenta, como é o projeto.” Para esta atividade, foram destinados 25 minutos, de forma que o restante pudesse realizar-se a socialização das informações obtidas na pesquisa.

Assim, no momento da socialização das pesquisas, os estudantes socializaram as informações encontradas. Neste momento, o que ficou marcado foram os apontamentos sobre o que de positivo o sistema de cotas trouxe, com mais pessoas pobres e pretas na universidade, como também a presença de alunos de escolas públicas.

2.5.5 Atividade 5 – Realização do debate

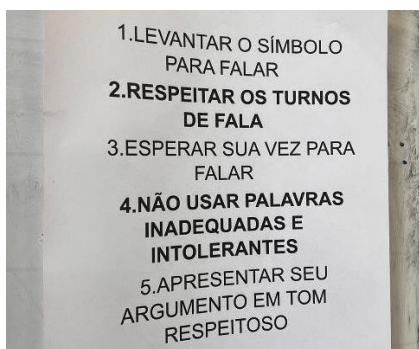


Figura 6 - Anexo colado à parede com combinados para a atividade do debate

Antes de iniciar o debate, realizei alguns combinados com os estudantes acerca da dinâmica em que se desenvolveria a atividade. Para deixar o momento mais organizado, fixei o quadro da figura (5) na parte da frente e do fundo da sala. O objetivo destas orientações foi para que os estudantes se atentassem às regras do debate, bem como, compreendessem que em momentos mais formais e também coletivos, posicionar-se, criticamente, envolve também cumprir alguns protocolos para que haja um ambiente pacífico e que as ideias sejam debatidas de forma saudável e ética.

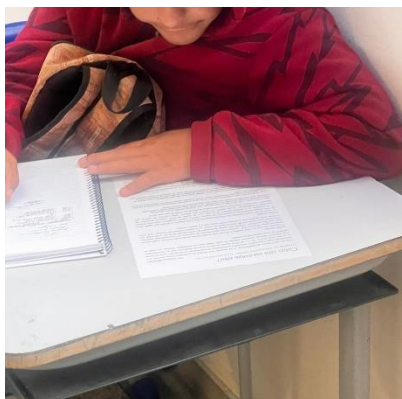


Figura 7 - Estudante lendo e organizando argumentos para o debate

Inicialmente, os estudantes tiveram a oportunidade de preparar seus argumentos. Como na imagem, o estudante realiza a leitura de um material didatizado (em anexo) em que selecionei textos contendo argumentos dos dois lados da questão que permearia o debate. Para isso, levei para cada estudante de forma impressa para que mobilizasse e fortalecesse o contexto da atividade, como também, repertoriasse seu posicionamento crítico.

Como combinado, organizei o debate com os estudantes de modo que pudessem, por meio da oralidade, apresentar suas impressões sobre o tema “sistema de cotas no Brasil” e compartilhar seu posicionamento crítico. Nesse sentido, é válido retomar que:

[...]a presença de um argumento que baseia uma posição positiva ou negativa em relação à questão inicial do debate: (posição a favor ou contra a mistura na escola); – seu estatuto quanto ao que foi dito anteriormente: concordância, apoio com ou sem aprofundamento ou, ao contrário, desacordo, refutação etc. – a maneira com que se vincula argumento e posição: ilustração, exemplo, recurso aos fatos, recurso às ‘leis’ (naturais, sociais, lógicas, jurídicas etc.), experiência, causalidade, significação etc (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 167-8).

No 6º encontro foi realizado o debate com a organização prévia da disposição das mesas e cadeiras da sala, de modo que simulasse um espaço para posição frontal para uma discussão direta e sem meandros. Ao chegarem à sala, visto que a aula foi após o intervalo, solicitei que os estudantes que fossem contra o sistema de cotas se sentassem no espaço à esquerda da sala, e quem fosse a favor, se direcionasse ao lado direito.



Figura 8 - Organização da sala para realização do debate

Na imagem, vemos a divisão em dois lados em que cada estudante optou por pertencer, assim organizamos a sala para que de certo modo ficassem agrupados, como também, pudessem se ver. Na foto, os estudantes do lado esquerdo e na parte do fundo, são do grupo a favor, enquanto do lado direito, contra ao sistema de cotas em universidades. No início, alguns estudantes diziam não ter ainda um lado para defender, então, falamos da importância de tomarem uma decisão e esperamos alguns minutos para que escolhessem qual lado ficariam.

A maioria da sala ficou do lado “a favor” às políticas de cotas. Durante a atividade, os estudantes expuseram seus argumentos em busca da defesa do ponto de vista. Os estudantes do lado a favor, fizeram alusões históricas ao período da escravidão, como também a compreensão da necessidade da existência de políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades. Os estudantes contra, argumentavam sobre o sistema de cotas ampliar as desigualdades, como também não conseguir atender a todos, criando outras desigualdades.

Em alguns momentos, fiz interferências para organizar os diálogos de réplica e tréplica - estratégias argumentativas em que se organiza a fala após a fala do outro, em um curto espaço de tempo, elaborando de imediato uma resposta seguida ou uma outra sob aquela outra, o que chamamos de tréplica - bem como do atendimento aos combinados para o debate, com um cartaz elaborado por mim, professor-pesquisador e fixado na parede da sala para visualização de todos.



Figura 9 - Professor mediando o debate

Além disso, para reforçar algumas falas marcantes na defesa do posicionamento crítico, a fim de que os estudantes pudessem reconhecer a argumentação na oralidade e que também levasse o sentido aos textos que seriam resenhados, fiz uma refacção ao final do debate, retomando falas e aspectos linguísticos que marcaram a atividade. Destacaram-se as falas que envolveram expressões como: “dívida histórica”, “o Brasil é um país racista”, “o pobre não tem chance de ir para faculdade”, do lado a favor; e do lado contra: “só reforça a divisão de classes na sociedade”, “se eu for contra, vou ser racista?”, “tem que ter vaga para todo mundo concorrendo de forma igual”. A imagem acima elucida esse momento de mediação durante e após a realização do debate.

Após o trabalho com a estratégia do debate, começamos a envolver-se com o gênero resenha para que pudessem se identificar pela interpretação no papel, conforme o filme, o debate e os argumentos construídos, a fim de apresentar seu posicionamento crítico, Coracini (2010, p. 51), a partir do olhar subjetivo.

2.5.6 Atividade 6 – Argumentação e elementos articuladores

No encontro de número 7, em momentos expositivos, trabalhamos com os elementos articuladores argumentativo, com base em Koch (2008). Nesta aula, inicialmente, registrei no quadro o que o conteúdo em questão teria relação, para em seguida, apresentar em slides, uma

breve explicação sobre o que são “articuladores argumentativos”, como estão presentes em períodos e textos e, principalmente, quais sentidos possuem.

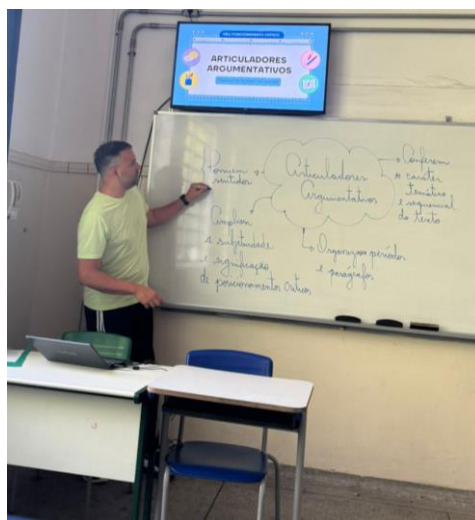


Figura 10 - Momento expositivo sobre "Articuladores Argumentativos"

Em seguida a exposição do conteúdo, os estudantes realizaram a atividade em grupos. Na Inicialmente, tinham que relacionar articuladores argumentativos presentes em trechos de resenhas, com o sentido estabelecido. Assim, após ler trechos de resenhas, pegavam as palavras em destaque que funcionavam como articuladores argumentativos e assim pontuavam seus sentidos, já com as categorias nomeadas. Com isso, os estudantes puderam compreender melhor quais palavras podem ser utilizadas em resenha, como elas funcionam de maneira argumentativa e quais sentidos possuem.

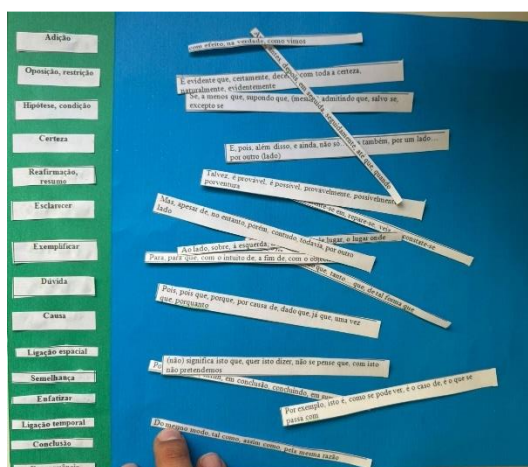


Figura 11 - Materiais utilizados para a atividade com articuladores argumentativos



Figura 12- Leituras de trechos de resenhas para atividade com articuladores argumentativos

2.5.7 Atividade 7 - Sistematização das características de uma Resenha

No encontro 8, iniciei o encontro explicando o que é uma resenha, seus objetivos e características. Destaquei a estrutura básica da resenha, enfatizando a síntese do conteúdo, a análise argumentativa e a avaliação reflexiva, lembrando o estudo desse gênero que já havia sido tema de estudos no semestre anterior. Registrei no quadro e solicitei que também o fizessem em seus cadernos, informações sobre o gênero resenha. Em seguida, fizemos uma retomada das aprendizagens adquiridas ao longo dos encontros anteriores e o que havíamos estudado no encontro anterior. Após isso, entreguei aos estudantes resenhas de diversos filmes nacionais para que realizassem uma leitura individual. Durante este momento, mediei alguns estudantes ao passo que me chamavam para tirar dúvidas.

Em seguida, realizamos discussões sobre as resenhas lidas dos filmes: “Meu nome não é Johny”, “Central do Brasil”, “Anjos do Sol”, “Carandiru” e “Segunda Chamada”, cujo objetivo foi estimular o pensamento crítico e a reflexão dos estudantes, por meio da valorização de suas observações. Assim, cada estudante apresentou, individualmente, suas observações sobre a resenha lida e concluímos a aula com uma reflexão sobre como a argumentação pode enriquecer a produção de resenhas, ampliando a compreensão dos alunos sobre as formas discursivas presentes nesse gênero textual.

Em continuidade, solicitei *feedback* aos alunos sobre a atividade realizada, uma vez que a prática de sala de aula buscou também integrar os conceitos de referência, progressão temática por meio da subjetividade com a produção de resenhas, proporcionando aos alunos uma compreensão mais aprofundada e crítica sobre os elementos discursivos, ainda de

maneira abstrata, talvez, mas que será concretizada na produção da resenha de suas próprias autorias. Ainda nesse tópico, podemos retomar o que Orlandi (2007, p. 66) reflete acerca de textualidade, visto que reconhecer o texto como “unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem”, compreende a prática que movimento essa pesquisa.

Ademais, segundo a pesquisadora Orlandi (2007, p. 70), o texto também é “espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade”, o que também se articula aos objetivos desta dissertação. Isso porque, ao enxergar o texto como uma possibilidade de interlocuções, uma manifestação das possibilidades linguísticas e por fim, a construção da subjetividade é formar sujeitos escolarizados que “consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos” (Geraldi, 2015, p. 101).

2.5.8 Atividade 8 – Escrita da Resenha

Com base em Andrade (2006), que sugere passos para a produção de uma resenha, realizei uma adaptação (ANEXO 3) em que, a partir dos procedimentos dela: Andrade (2006, p, 29-32) “cabeçalho, informação sobre o autor, exposição sintética do conteúdo e comentário crítico”, organizei com os seguintes itens: 1. contextualização – resumo breve sobre o filme; 2. sua impressão pessoal sobre o filme (pontos positivos); 3. sua impressão pessoal sobre o filme (pontos negativos); 4. o que o filme traz como temas principais e o que você pensa deles e 5. conclusão sobre o que você entendeu da obra. Esses elementos de comando de produção foram essenciais para motivação da escrita.

Assim, os encontros de número 9 e 10 (dentro da atividade 8) foram dedicados à produção da resenha, com o objetivo, de incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre questões sociais, culturais e familiares abordadas no filme, além de desenvolver habilidades de escrita argumentativa e discursiva. Primeiramente, foi entregue a proposta de produção textual para que os estudantes pudessem apresentar argumentos acerca do filme e das temáticas que se relacionam com a obra. A proposta continha os seguintes comandos: Produza uma resenha de entre 15 e 30 linhas com base no filme “Que Horas Ela Volta?” (2015) – para ajudar na produção, tente explorar os seguintes tópicos: 1. Contextualização; 2. sua impressão pessoal sobre o filme; 3. o que o filme traz como temas principais e o que você pensa deles e 4. conclusão sobre o que você entendeu da obra.

Em sala de aula, os estudantes foram divididos em grupos para compartilhar suas impressões sobre o filme e discutir as diferentes perspectivas. Durante esse processo, estimei discussões e questionamentos que os ajudaram a compreender melhor as nuances do enredo e as mensagens transmitidas pelo filme, para assim, produzirem suas resenhas. Os estudantes então começaram a redigir suas resenhas, utilizando a ficha como fonte de informação, primeiramente no caderno, para que a mediação acontecesse de modo a intervir diretamente na produção.

Em grupos, para também socializarem ideias, os estudantes produziram as resenhas a partir da proposta entregue pelo professor (em anexo), elaborada com base em Andrade (2006) e no Currículo Paulista (2018). Durante essa etapa, estive disponível para auxiliá-los, esclarecer dúvidas e orientar sobre a estrutura e o conteúdo da resenha, enfatizando a importância da argumentação fundamentada e da reflexão crítica. A mediação consistiu em proporcionar uma mobilização ao estudante de forma individualizada, inicialmente, para que pudesse inserir em seus períodos e parágrafos elementos que impulsionassem o caráter argumentativo e assim seu posicionamento crítico. Desse modo,

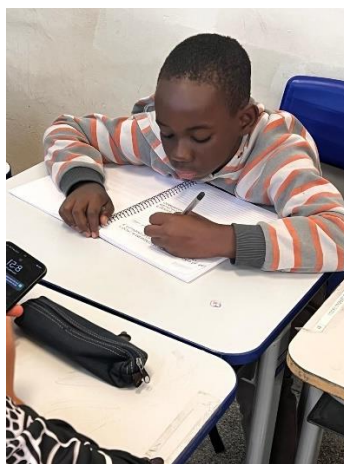


Figura 13- Aluno Haitiano produzindo o projeto de texto

No encontro 10 (atividade 8), após a verificação do professor, os estudantes puderam realizar a escrita do texto definitivo. Vale destacar, que marcas da oralidade ou desvios gramaticais não foram apontados na maioria das vezes, visto que o foco era a presença da argumentação e dos articuladores argumentativos, assim, retomadas com materiais disponíveis no caderno e compartilhados com os demais integrantes do grupo, foram impulsionados durante a mediação.

Ao final da atividade, os estudantes leram suas resenhas para alguns pares da turma, compartilharam suas observações e promoveram discussões enriquecedoras sobre o filme até que o horário do término da aula chegasse. Ao final do encontro, entregaram-me as produções.

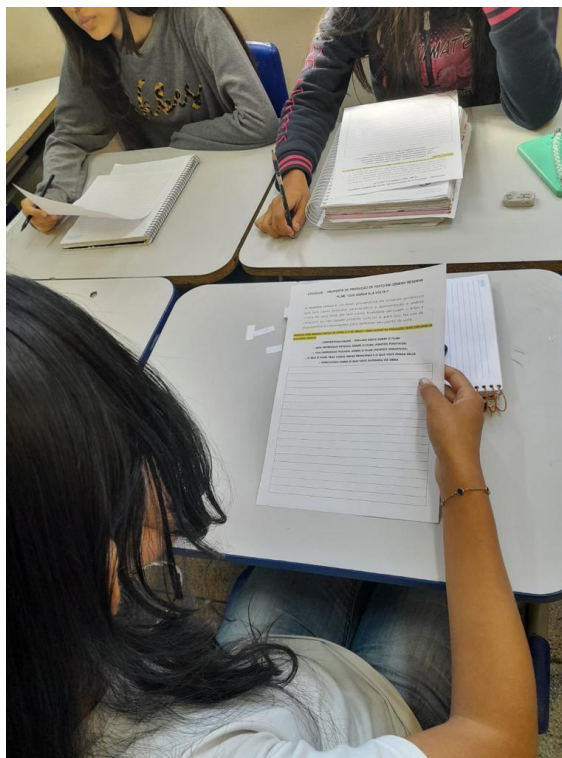


Figura 14 - Estudante relendo a proposta de escrita da resenha

Finalizada a prática, prosseguimos com o capítulo três, apresentando doze produções dos estudantes e a análise, num viés linguístico-argumentativo e discursivo, conforme previsto no capítulo teórico.

III ANÁLISE DA PRÁTICA: REFERÊNCIA, ARGUMENTAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

Na busca por materializações de textualidades, significações e subjetividades, essa pesquisa traz neste capítulo um olhar sobre as produções dos estudantes. Como já mencionado, trata-se de estudantes que têm entre quatorze e dezesseis anos, de uma turma de 9º ano, numa escola pública. As análises buscam discutir o que as escritas dizem e quais relações referenciais fazem, perpassando pela argumentação, significação e subjetividade, apoiado na materialidade linguística, tais como: articuladores discursivo-argumentativos e outros.

É importante também reforçar que os estudantes receberam um comando de produção com orientações desde a definição do que vem a ser resenha, segundo Andrade (2006), até os itens que devem compor uma resenha, conforme descrito nos itens (2.5.7; 2.5.8), nas atividades 07e 08. No geral, a sala, em quase sua totalidade, demonstrou seguir em torno de quase todas as partes que compõem a caracterização de uma resenha, com exceção de cinco estudantes, que não atenderam ao solicitado, construindo textos predominantemente narrativos ou em forma de resumo simples.

3.1 Textualidade, Significação e Subjetividade

Esse item está organizado pela análise de doze textos escritos pelos estudantes, selecionados, conforme os objetivos propostos e escaneados. Logo abaixo, está digitado por nós, para fins de melhor compreensão do conteúdo, uma vez que nem sempre é possível compreender a letra do estudante-autor, principalmente, por ter passado pelo processo do *scanner*.

Iniciamos com o texto (1), da estudante designada (Clarice Lispector), que diz que o filme se trata de uma história real e finaliza sua escrita afirmando que contribui para a compreensão sobre a sociedade qual se insere, nesse caso, a camada social baixa, e por outro lado, ela incentiva que essas pessoas desloquem desse lugar de conforto, visando galgar maior intelectualidade. Confira:

O filme "Que horas ela volta" aborda diversos temas entre eles, cultura serviçal, oportunidades/no caso a falta de oportunidades sobre maternidade, classe social, aversão à pobreza, etc.

Esse filme retrata muito a realidade em que vivemos; retrata uma história real que é vivenciada por muitas pessoas. Infelizmente as vezes essas pessoas não tem voz e nem mesmo são vistas. Então por isso, a minha parte preferida do filme é o final, onde houve uma quebra de padrões.

Esse filme nos ajuda a entender sobre a sociedade, representa nós da classe baixa e principalmente nos dá força para mudar essa realidade através do estudo, muita dedicação e força de vontade.

Texto 1

O filme "Que horas ela volta" aborda diversos temas, entre eles, **cultura serviçal**, oportunidades/no caso a falta de oportunidades, sobre **maternidade, classe social, aversão à pobreza, etc.**

Esse **filme** retrata muito a realidade em que vivemos; retrata uma história real que é vivenciada por muitas pessoas. **Infelizmente** as vezes essas pessoas não tem voz e nem mesmo são vistas. **Então** por isso, a minha parte preferida **do filme** é o final, onde houve uma **quebra de padrões**.

Esse **filme** nos ajuda a entender sobre a sociedade, representa nós da classe baixa e principalmente nos dá força para mudar essa realidade através do estudo, muita dedicação e força de vontade. (Clarice Lispector)

O referente principal do Texto (1) é o item linguístico "filme", substantivo que é retomado anaforicamente por três vezes: a. reprodução de uma história de vida, como a da estudante-autora (Clarice Lispector); b. preferência e quebra de padrões; e, c. pelo rompimento de um estereótipo marcado pela cultura serviçal. Para tanto, a expressão referencial anafórica nominal, além de "localizar um elemento linguístico no texto (um "antecedente") [...], também identifica "algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva", Koch (2005, p. 34).

Na sequência, o enunciado "cultura serviçal" (linha 1) faz uma alusão histórica, por ser um enunciado vindo do discurso da escravização, originada da escravidão no Brasil, enquanto "instituição mais duradoura, mais persistente e conservadora, o último do mundo

a extingui-la” (Lobo, p. 127), cujo efeito de sentido perpassa sobre como se dá a relação entre o passado histórico e as consequências do trabalho análogo à escravidão nos dias atuais que também reluz em outras camadas sociais.

Ao retomar “esse **filme**”, no parágrafo (2), a construção se relaciona há um determinado grupo ao qual ela (autora) se insere, se inclui pelo uso do verbo no tempo presente “vivenciada”, vindo de um determinado grupo minorizado, filiado ao discurso da exclusão na esteira de (Foucault, 2014), ao tratar das relações de poder-saber. Na segunda retomada anafórica “do **filme** é o final”⁸, ela fala de suas preferências sobre o filme, e, na última vez (Clarice), também retoma pela anáfora direta ou correferencial “Esse **filme**” (Cavalcante, 2014, 2012), antecipada pelo pronome demonstrativo “esse”, pelo discurso das leis trabalhistas da CLT, em que há normas e padrões sociais estabelecidos, que podem criar hierarquias e diferenças sociais. Ainda nesse trecho, (Clarice Lispector) se insere à determinada classe social, pelo uso do pronome pessoal, na primeira pessoa do plural “nós”, constituindo-se pela sua autoria. Além disso, pelos dizeres “nos dá força para mudar essa realidade através do estudo”, manifesta motivação ao aprendizado, conforme Geraldí (2013) aponta, que o indivíduo se insere numa cena para poder determinar seu posicionamento crítico.

No segundo parágrafo, o uso do modal, advérbio de modo “infelizmente” tem o efeito de sentido de lástima frente às questões de exclusão, que talvez tenha vivenciado. Ainda, no mesmo parágrafo, finaliza com o marcador argumentativo “então por isso”, que constitui uma anáfora encapsuladora, que segundo (Cavalcante, 2014, p. 127) significa “resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais”, proporcionando um encadeamento conclusivo e explicativo.

Por fim, o texto ora analisado apresenta em sua composição dizeres críticos frente à relação social da estrutura do trabalho, patrão (dominador/capitalismo) versus empregado (dominado/escravismo), em que há uma hierarquia estabelecida. É acerca dessa posição que seu posicionamento crítico se debruça. Além disso, complementa que pela consciência social e pelo uso do verbo “dar”, “nos dá força para mudar”, referindo-se à mensagem principal do filme

“Que horas ela volta”.

No texto 2 de (Cecília Meireles) diz que o filme “deixa a desejar”, vejamos:

⁸ Conforme Cavalcante (2014, p. 123), “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um termo referente por meio de novas expressões referenciais”. As retomadas anafóricas são chamadas de anáforas diretas ou anáforas correferenciais. Aqui acontece quando a retomada é feita pelo próprio nome ou formas nominais (KOCH, 2005).

O filme retrata a diferença social entre o empregado e o empregador, mostrando ser possível chegar longe com os estudos.

É muito interessante a forma em que o filme aborda ser possível chegar longe com os estudos, além de mostrar detalhadamente a diferença social.

Apesar de sua ótima desenvoltura o final deixa a desejar pois não é corretamente desenvolvido.

A principal abordagem do filme é a diferença entre os empregados e empregadores (ricos e pobres). Em minha opinião a forma em que esse tema é abordado retrata perfeitamente a realidade.

Com embasamento no que foi visto eu pude entender que é necessário quebrar o "ciclo" e estudar para que possamos chegar aonde queremos.

Texto 2

O filme retrata a diferença social entre **o empregado e o empregador**, mostrando ser possível chegar longe com os estudos.

É muito interessante a forma em que **o filme** aborda ser possível chegar longe com os estudos, além de mostrar detalhadamente a diferença social.

Apesar de sua ótima desenvoltura o final **deixa a desejar** pois não é corretamente desenvolvido.

A principal abordagem do **filme** é a diferença entre os empregados e empregadores (ricos e pobres). Em minha opinião a forma em que esse tema é abordado **retrata perfeitamente a realidade**.

Com embasamento no que foi visto **eu pude entender** que é **necessário quebrar o "ciclo"** e estudar para que possamos chegar aonde queremos. (Cecília Meireles)

Em se tratando da estrutura de uma resenha, a estudante (Cecília Meireles) não segue o roteiro proposto, por não apresentar completamente uma estrutura de resenha: não consta o nome do filme, do diretor, ano de lançamento. Ela construiu com parágrafos curtos e mais próximos, dos que tem sido proposto nos documentos oficiais, São Paulo (2018) e nas atividades presentes nos materiais didáticos da rede, como também mencionado por Geraldí (2017). Partimos da noção que o uso da referência é uma "negociação dos sentidos construídos", conforme propõe Cavalcante (2014, p. 35) e no texto 2, o referente principal, é o substantivo "filme" que é retomado três vezes (parágrafos 2 e 4) pela anáfora direta ou correferencial nominal "filme", não sendo construída nenhuma recategorização Koch (2008). Destaca-se nessa produção, o jogo linguístico de opostos "empregado e empregador" que caracterizam a condição socioeconômica, mencionada pelo uso dos qualificadores textuais "ricos e pobres".

No segundo parágrafo, há expressão subjetiva "é muito interessante" que pode significar conforme os sentimentos e a compreensão de cada leitor, seguida da não explicação

da autora sobre o que entendeu pelos enunciados “chegar longe com os estudos” e como o filme fala da “diferença social”. Por outro lado, no mesmo parágrafo, entendemos que talvez (Cecília Meireles), se vê na mesma condição, permeada na relação da ficção com a sua própria vivência, o que nos permite alinhar com Geraldi (2017) que a “subjetividade molda a maneira como um indivíduo enxerga e interpreta o mundo, refletindo-se na escolha de palavras, na organização das ideias e na construção de argumentos”.

No outro parágrafo (3), (Cecília Meireles) usa o elemento coesivo, locução conjuntiva “apesar de” para indicação da concessão, visto que há o fato da desenvoltura da personagem no filme, porém o desfecho não atende às suas expectativas, reforçado pelo argumento “deixa a desejar”, seguida da justificativa “, por não ser “corretamente desenvolvido” na sua opinião. Ao recorrer ao advérbio “perfeitamente”, no parágrafo (4) manifesta sua voz de que a produção fílmica retrata a realidade do Brasil e, principalmente, a sua, enquanto estudante espectadora. O que nos permite afirmar que a estudante construiu a progressão referencial, porém pelo mesmo elemento do contexto “filme” mantendo o mesmo referente até o fim do texto, ou seja, sem o recurso da recategorização (Koch, 2008, p. 26).

Por fim, em seu último parágrafo, (Cecília Meireles) afirma sua posição de autoria, por meio do enunciado “eu pude entender”, ao mencionar “é necessário quebrar o ciclo”. Questionamos o que está posto a ela antes e depois desse ciclo: que tipo de ciclo vicioso? O que se deve romper? Pode se configurar como uma proposição de tomada de decisão e de levante para uma luta contra uma cultura colonialista que há anos se faz viva, a de que a filha da empregada também haverá de ser empregada. Sabe-se que há uma parcela da sociedade que ainda é quase predominantemente analfabeta, e nesse caso deve-se romper o ciclo desse grupo, pela a filha da empregada não pertencer a uma camada dominante (Lobo, 2008, p. 162).

Ainda no último parágrafo (5), a estudante interpela como um “ciclo” o que o sistema capitalista, e predominante na sociedade brasileira, anseia, em que, no caso do filme resenhado, a filha da empregada também deverá vir a ser empregada, formando um percurso circular. Dessa forma, retomamos o que Koch (2011, p. 117) reconhece também como construção subjetiva: uma manifestação da argumentação, já que “como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”. Assim, o que (Cecília Meireles) revela é o seu posicionamento crítico, por meio de um evento argumentativo, observando o que é no filme e que reflete na realidade.

No texto (03), a seguir, o estudante, (Mário de Andrade), menciona que os filhos de empregadas domésticas, passam por limitações pelas condições socioeconômicas:

O filme é uma crítica social forte e bem construída, mostrando como a desigualdade social e econômica do Brasil afeta várias gerações. A relação explorada também aponta para o problema da perpetuação de uma classe social, já que filhos de empregadas domésticas, mesmo com a oportunidade de estudar, ainda são limitados pelas condições socioeconômicas do meio em que cresceram.

A direção de Anna Muylaert é precisa, e a atuação de Regina Casé é uma das melhores de sua carreira. O filme se destaca pelo realismo dos personagens e sua habilidade em retratar as relações de trabalho no Brasil. "Que horas ela volta?" é um filme necessário, que nos convida a refletir sobre nossas próprias relações sociais e as oportunidades que damos – ou não damos – a outras pessoas.

Texto 3

O filme é uma crítica social forte e bem construída, mostrando **como a desigualdade social e econômica do Brasil afeta várias gerações**. A relação explorada também aponta para o **problema da perpetuação de uma classe social, já que** filhos de empregadas domésticas, **mesmo com** a oportunidade de estudar, ainda são limitados pelas condições socioeconômicas do meio em que cresceram.

A direção de Anna Muylaert é **precisa**, e a atuação de Regina Casé é uma das melhores de sua carreira. **O filme** se destaca pelo realismo dos personagens e sua habilidade em **retratar as relações de trabalho no Brasil**. "Que horas ela volta?" é **um filme necessário**, que nos convida a **refletir sobre nossas próprias relações sociais e as oportunidades que damos – ou não damos – a outras pessoas**. (Mário de Andrade)

O texto (3) de (Mário de Andrade) produz uma resenha que atende parcialmente a proposta solicitada a partir dos documentos oficiais da rede de ensino, Currículo Paulista (São Paulo, 2018). Isso porque, não há um parágrafo contextual-introdutório com informações sobre o material resenhado. Porém, há a presença da criticidade em relação à obra que foi base para a produção de texto.

A resenha do estudante (Mário de Andrade) apresenta como referente principal o nome "filme" em três momentos. Além disso, de início, o referente se desenvolve tematicamente ao trazer que "a desigualdade social e econômica do Brasil afeta várias gerações" (L. 2). Essa percepção remonta ao argumento de que é uma questão histórica, no país, a divisão das classes. Ao usar o verbo "afeta", manifesta sua subjetividade ao reconhecer como a existência da desigualdade reluz ao longo das gerações, ou seja, não permitindo mudanças e potencializando as consequências. Com esse posicionamento crítico, retomamos o que Geraldini (2005, p. 29) anuncia como motivação para a construção de discursos "o convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito autor de seus textos".

Pela afirmação da (L.2) sobre a desigualdade, (Mário de Andrade) relaciona com o filme que filha de empregada doméstica está “condenada” ser doméstica também. Bauman (2001) diz que: “...problema da perpetuação de uma classe social, já que filhos de empregadas domésticas, mesmo com a oportunidade de estudar, ainda são limitados pelas condições socioeconômicas do meio em que cresceram”. Nesse período, o estudante utiliza dois marcadores argumentativos “já que” e “mesmo com” (linha 3), indicando a progressão temática, em que, respectivamente, há sentido de explicação e oposição. Respectivamente, o primeiro elemento compreende um modalizador epistêmico, em consonância com Koch (2008), no sentido de uma afirmação do estudante frente à defesa de seu posicionamento; o segundo, trata-se de um operador de contrajunção, assim como aponta Koch (idem), em que se apresenta uma relação entre as partes de oposição.

Há de se destacar que o sistema capitalista favorece que se mantenham os ciclos, para isso, há um estímulo e como diz o estudante (Mário de Andrade), “mesmo com a oportunidade de estudar, ainda são limitados pelas condições socioeconômicas do meio em que cresceram”. Essa realidade aqui fomentada pela argumentatividade, é reconhecida por Koch (2011, p. 77) quando a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua”.

No segundo parágrafo, a significação indica que o filme busca “retratar as relações de trabalho no Brasil” e “a refletir sobre nossas próprias relações sociais e as oportunidades que damos – ou não damos – a outras pessoas”. Essas duas construções discursivas significam como as relações com o trabalho se configuram e como elas são fatores para as relações sociais, ou seja, como a vivência social é moldada pelas conveniências entre os indivíduos na sociedade. Ao utilizar a expressão articuladora “as oportunidades que **damos – ou não damos** – a outras pessoas”. (última linha), ao mesmo tempo que significa alternância, contribui para o leitor também refletir e reconhecer qual é a sua posição crítica.

Ainda sobre a presença da argumentatividade, relacionamos essa visão de trabalho, aos dizeres de Arendt (2020) ao abordar sobre o trabalho: algo visto como produtividade, em que um se favorece sobre o outro. Assim, a personagem Val (empregada) se insere nesse contexto de produção, comandada por outros (patrões), o que pode ser ancorado nas palavras de Arendt (2020, p. 129) “ficamos com a alternativa muito angustiante entre a escravidão produtiva e a liberdade improdutiva.”

Por fim, finalizando na antepenúltima linha, ao usar a expressão encapsuladora “é um **filme necessário**”, uma vez que remete ao texto inteiro e, mesmo que o estudante não tenha

dito antes que é “um filme necessário”, “o referente fica representado na mente” dos espectadores do filme, nesse caso, o autor, (Mário de Andrade), conforme considera Cavalcante (2014, p. 79-80).

No texto (4), a seguir, o autor-estudante (João Cabral de Melo Neto), entre outras palavras, afirma em seu texto que, aborda temas como privilégio, exploração e o impacto emocional de uma relação de trabalho desigual. Vejamos:

“Que horas ela volta?” é um filme brasileiro de 2015, dirigido por Anna Muylaert e estrelado por Regina Casé. O longa-metragem narra a história de Val, uma empregada doméstica nordestina que trabalha em São Paulo e vive na casa de seus patrões. O enredo aborda questões sociais, relações familiares e as complexidades da hierarquia de classes no Brasil.

O filme aborda temas como privilégio, exploração e o impacto emocional de uma relação de trabalho desigual. Além da abordagem social, a metragem também aborda a dinâmica emocional entre as personagens. Val, Jéssica sua filha e o patrão, interpretado por Lourenço Mutarelli.

“Que horas ela volta?” é um filme notável e impactante que oferece uma visão crítica da desigualdade social e das relações familiares no Brasil. É uma obra cinematográfica que merece ser assistida e discutida, pois lança luz sobre as complexidades das hierarquias sociais e nos convida a refletir sobre as injustiças presentes em nossa sociedade.

Texto 4

“Que horas ela volta?” é um **filme** brasileiro de 2015, dirigido por Anna Muylaert e estrelado por Regina Casé. O **longa-metragem** narra a história de Val, uma empregada doméstica nordestina que trabalha em São Paulo e vive na casa de seus patrões. O enredo **aborda questões sociais, relações familiares e as complexidades da hierarquia de classes no Brasil.**

O **filme aborda temas como privilégio, exploração e o impacto emocional de uma relação de trabalho desigual.** Além da abordagem social, a metragem **também aborda a dinâmica emocional** entre as personagens, Val, Jéssica sua filha e o patrão, interpretado por Lourenço Mutarelli.

“Que horas ela volta?” é um **filme notável e impactante** que oferece uma **visão crítica da desigualdade social e das relações familiares no Brasil.** É uma **obra cinematográfica** que merece ser assistida e discutida, pois **lança luz sobre as complexidades das hierarquias sociais e nos convida a refletir sobre as injustiças presentes em nossa sociedade.** (João Cabral de Melo Neto)

O texto (4) de (João Cabral de Melo Neto) apresenta uma produção de resenha que atende ao que foi solicitado pela proposta e também o que o documento oficial Currículo Paulista (São Paulo, 2018) espera de um estudante do 9º ano. A resenha do estudante (João

Cabral de Melo Neto) utiliza recategorizações, assim como explica Cavalcante (2014), para a utilização do referente principal “filme”, inserindo em seu texto os referentes “longa-metragem” e “obra”.

O estudante (João Cabral de Melo Neto) apresenta, primeiramente, uma ideia que obtém as temáticas presentes no filme, já que ele diz que a obra “aborda questões sociais, relações familiares e as complexidades da hierarquia de classes no Brasil” e “temas como privilégio, exploração e o impacto emocional de uma relação de trabalho desigual”. Ao apontar essas temáticas, a posição crítica do autor-estudante demonstra reconhecer quais as problemáticas são existentes no Brasil. Além disso, as temáticas apontadas anteriormente, o autor agrupa em nível social, visto que, além delas, menciona a questão da “dinâmica emocional”, separando-a das relações sociais. Ao argumentar com essa construção, percebemos a significação de como o autor acredita estar a relação emocional. Ao separar o campo das emoções do campo social, a subjetividade demonstra um apelo a esse ponto, numa espécie de observação mais profunda, ou seja, há um enfoque no comportamento emotivo, frente as relações advindas do social.

No segundo parágrafo, o estudante caracteriza a produção como “notável” e “impactante”, o que marca seu ponto de vista como valorização à obra e que graças à qualidade é possível perceber a “visão crítica da desigualdade social e das relações familiares no Brasil” o que também é contemplado no enredo, “pois lança luz sobre as complexidades das hierarquias sociais e nos convida a refletir sobre as injustiças presentes em nossa sociedade”. Ainda nesse parágrafo, dois operadores são utilizados por (João), sendo eles “além da” e “também”, articuladores discursivos-argumentativos Koch (2008). Esses elementos contribuem para progressão temática do texto dando o sentido de adição, o que fortalece a composição argumentativa do posicionamento crítico.

Dessa forma, podemos retomar o que Marchuschi (2018, p. 87) reconhece como valor à construção de argumentos: “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade.” A respeito dessa construção argumentativa no final da resenha, o autor-estudante articula que a desigualdade social e as relações familiares se condicionam das complexidades das hierarquias sociais e que se resultam em injustiças. Citamos Freyre (2001) ao apontar que a sociedade brasileira é resultante de uma miscigenação visível, mas que cria, segundo Freyre (2001, p. 8) um “desadorno de antagonismos” para se estruturar em formas que dividem as pessoas, posição argumentativa do autor (João Cabral de Melo Neto) que confere as marcas de sua autoria.

Seguimos, com o texto (5) de (Rachel de Queirós), além de outras informações, ela escreve que o filme é também permeado pela quebra de padrões, que se espera de uma sociedade capitalista, uma vez que a filha da Val (empregada doméstica), tem a oportunidade de cursar o ensino superior.

O filme "Que horas ela volta?" é protagonizado por Regina Casé e trata dos conflitos entre Val, uma empregada doméstica do Brasil e seus patrões de classe média alta, criticando as desigualdades da sociedade brasileira, principalmente sobre o trabalho da empregada doméstica. Na minha impressão o filme serve também para incentivar as pessoas não aceitar a desigualdade e vim quebrando ciclos pois traz a desigualdade e a ausência das mães, ainda mais quando se trata de pessoas pobres, como as personagens Val e Jéssica. Porém, há a quebra do que se espera na sociedade capitalista, já que a filha de Val consegue ir para a faculdade. Eu entendi, com a história presente na produção cinematográfica, que uma mulher ensina a outra no momento que ela fala para a filha buscar a neta e não cometer o mesmo erro da ausência, e a Jéssica também ensina a Val a quebrar ciclos que já mencionei sobre esse ponto também podemos ver a questão da sociedade machista.

Texto 5

O filme "Que horas ela volta?" é protagonizado por Regina Casé e trata dos conflitos entre Val, uma empregada doméstica do Brasil e seus patrões de classe média alta, **criticando as desigualdades da sociedade brasileira, principalmente sobre o trabalho da empregada doméstica.**

Na minha impressão o filme serve também para **incentivar as pessoas não aceitar a desigualdade e vim quebrando ciclos, pois** traz a desigualdade e a ausência das mães, **ainda mais quando** se trata de pessoas pobres, como as personagens Val e Jéssica. **Porém, há a quebra do que se espera na sociedade capitalista, já que** a filha de Val consegue ir para a faculdade.

Eu entendi, com a história presente na **produção cinematográfica**, que uma mulher ensina a outra no momento que ela fala para a filha buscar a neta e não cometer o mesmo erro da ausência,

e a Jéssica também ensina a Val a quebrar ciclo que já mencionei. **Sobre esse ponto também podemos ver a questão da sociedade machista.** (Rachel de Queirós)

No texto (5) de (Rachel de Queirós), o referente principal utilizado é o termo “filme”, com uma retomada pelo mesmo processo nominal. No parágrafo (2), há a presença de uma anáfora recategorizadora Cavalcante (2014), pela construção de “produção cinematográfica”. Acerca da composição do texto, é considerado uma resenha, visto que aborda os principais elementos desse gênero (Andrade, 2006), como também conforme Geraldi (2017).

Já no primeiro parágrafo, (Rachel) demonstra compreender a abordagem do filme, como um viés crítico, visto tratar-se um enredo que critica, conforme a estudante diz, “as desigualdades da sociedade brasileira, principalmente sobre o trabalho da empregada doméstica. Ainda neste período, destacamos o vocábulo “principalmente” que segundo Koch (2008, p. 88) contribui para a progressão textual, sendo uma marca de articulação metadiscursiva, constituindo um modalizador epistêmico, “são os que assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados”, Koch (2008, p. 88).

O parágrafo (2) se inicia com a presença de uma construção comum nos primeiros textos argumentativos dos estudantes do ensino fundamental, em que se assegura do manifestar o seu posicionamento crítico “na minha impressão”. Esse período pode se compreender com o que vem a ser, conforme Cavalcante (2020, p. 7) “a orientação argumentativa motiva a negociação de recursos textualizadores em contextos sociointeracionais”, além de se posicionar pela subjetividade, o ato da fala constituído do outro e pelo outro, conforme sugere (Coracini, 2010, p. 129). Esse recurso também se faz presente no início do último parágrafo (3) em “Eu entendi”. Ao utilizar o termo “serve”, identificamos um modalizador de caráter aléticos, em consonância com as abordagens de Koch (2008, p. 88) que se caracteriza com a “necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados das coisas do mundo”. Assim, (Rachel) revela ter segurança em sua interpretação sobre filme, demonstrando sua relevância e proposição. Ainda nesse parágrafo (2), a utilização do conectivo “pois”, “ainda mais quando” e, “porém”, aponta o conhecimento dos elementos de conexão, significando, respectivamente, explicação, adição-temporal e oposição, o que de acordo com Koch (2008, p. 83) denomina-se articuladores de conteúdo proposicional, sendo “aqueles que servem para sinalizar relações entre os estados das coisas a que o enunciado faz referência ou estabelecer entre eles relações de caráter lógico-semântico”. Por fim, no segundo parágrafo, pelo enunciado vindo do discurso do socialismo em que se objetiva defender a coletividade se faz presente em “a quebra do que se espera na

sociedade capitalista”, o que contempla o dado de que 40,6%⁹ das empregadas domésticas não possuem o ensino fundamental completo, e o uso da exemplificação “já que a filha de Val consegue ir para a faculdade” confere a relação de articulação discursivo-argumentativa Koch (2008).

No último parágrafo (3), destaca-se a retomada temática em “sobre esse ponto”, em que conforme Koch (2008), potencializa a progressão temática do texto, com a sinalização, dessa expressão no caso, como organizador textual, visto que dão a linearidade ao período, ao parágrafo e ao texto. Ainda no mesmo período, o texto se finaliza também com a indicação de uma visão social, em “também podemos ver a questão da sociedade machista” e que segundo Geraldi (2015) afirma: “o lugar privilegiado é o da interlocução tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos”, o que significa que a estudante (Rachel) de forma subjetiva registra em seu texto sua capacidade de reflexão e interlocução.

Seguimos, com a resenha (6) do estudante (Guimarães Rosa), destacamos um trecho de sua escrita em que diz que ocorrem muitos fatos no filme e cita, por exemplo, o caso do esposo da patroa que assedia a jovem filha da dona Val (empregada doméstica), que foi morar com a mãe Val para estudar. E o caso do assédio, acabou sendo silenciado, o que lamenta o estudante (Guimarães Rosa). E, por fim, a jovem vestibulanda é aprovada no vestibular, porém o filho do patrão que causou danos à integridade física e ou psíquica da jovem estudante, não foi. Confira sua escrita:

⁹ Conforme pesquisa da SEADE, disponível em: <https://www.seade.gov.br/trabalho-domestico-cresce-102-no-total-de-ocupadas>

No filme "Que horas ela volta?", a história começa destacando uma mulher que trabalha para uma família rica, como empregada e nisso a patroa trata ela como uma classe muito baixa, não a deixa fazer coisas que geralmente é comum. A atitude da patroa de Val, a empregada, não é nem um pouco gentil, até porque a empregada trabalha há dez anos para eles e tem o filho da patroa como um filho para ela, o que mostra uma relação de sentimentos.

Então, com o passar do enredo, a filha da dona Val, chega para fazer vestibular, entretanto a patroa não gostou muito da ideia que a filha da empregada ficaria por um tempo na casa, portanto se passa muitas coisas, por exemplo o esposo da patroa acaba assediando a filha da dona Val, o que, infelizmente acaba passando. Ao final, a filha acaba passando no vestibular e o filho da patroa não. Já que a família tem condições, acabam incentivando ele a viajar para outro país e vai embora. No desfecho, Dona Val decide refletir e pensar no que se passou durante todo o tempo e então se demite e assim se encerra com uma mudança, pois a filha de Val não segue os caminhos da mãe.

Texto 6

No filme "Que horas ela volta?", a história começa destacando uma mulher que trabalha para uma família rica, como empregada e **nisso** a patroa trata ela com uma classe muito baixa, não a deixa fazer coisas que geralmente é comum. A atitude da patroa de Val, a empregada, não é nem um pouco gentil, até porque a **empregada trabalha há dez anos para eles e tem o filho da patroa como um filho para ela, o que mostra uma relação de sentimentos.**

Então, com o passar do enredo, a filha da dona Val, chega para fazer vestibular, **entretanto** a patroa não gostou muito da ideia que a filha da empregada ficaria por um tempo na casa, **portanto** se passa muitas coisas, **por exemplo** o esposo da patroa acaba assediando a filha da dona Val, o que, **infelizmente acaba passando. Ao final**, a filha acaba passando no vestibular e o filho da patroa não. **Já que** a família tem condições, acabam incentivando ele a viajar para outro país e vai embora. **No desfecho**, Dona Val decide refletir e pensar no que ela passou durante todos o tempo e **então** se demite e **assim se encerra com uma mudança, pois** a filha de Val não segue os caminhos da mãe. (Guimarães Rosa)

A produção textual (6) de (Guimarães Rosa) é uma resenha pela composição de seus períodos que forma uma estrutura com crítica a partir de um objeto, conforme Andrade (2006), nesse caso, o filme “Que horas ela volta?”. Além disso, (Guimarães Rosa) manifesta suas impressões, manifestando sua subjetividade conforme discutido por Geraldi (2015). Assim, nesse percurso, o estudante significa seu posicionamento crítico, acerca do que decidiu selecionar para usar como interlocução.

O estudante-autor usa como referente principal o nome “filme”. Em seguida, faz uso de outros dois elementos que promovem a progressão textual fazendo referência por meio da anáfora recategorizadora “a história”, pela marca temporal “com o passar do enredo” e pelo enunciado encapsulador “ao final”, as quais, segundo Cavalcante (2014, p. 123) são anáforas, pois há “a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais”. Vale pontuar, que ainda conforme a autora, Cavalcante (2014, p. 125), trata-se de anáforas indiretas, já que não possui “vinculação de anáfora com a correferencialidade; a introdução de referente novo e o status de referente novo expresso no contexto como conhecido”. Já para o enunciado “ao final”, enquanto movimento encapsulador, resume-se o que foi dito. Com vias de progressão textual, a partir de Koch (2008), as duas marcas de articulação “com o passar do enredo” e “ao final” são de conteúdo proposicional, marcando relações espaciotemporais.

No primeiro parágrafo (1), (Guimarães Rosa) constrói sua argumentação inicialmente pontuando a relação de distanciamento e desigualdade, nesse contexto entre empregada doméstica e patrão. Ao utilizar a construção “e nisso”, o estudante defende seu ponto de vista usando um articulador discursivo-argumentativo, Koch (2008, p. 84) “estes operadores articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explica-lo” o que resultou no período “a história começa destacando uma mulher que trabalha para uma família rica, como empregada e nisso a patroa trata ela com uma classe muito baixa, não a deixa fazer coisas que geralmente é comum. Dessa forma, (Guimarães Rosa) constrói sua subjetividade traçando um paralelo entre causa e consequência, como uma estrutura cultural em que a sociedade mantém um tratamento desumanizador entre as classes.

Ainda no parágrafo inicial (1), o estudante, ao manter seu posicionamento, pontua sobre a relação de afetividade como incoerência ao tratamento recebido e a quebra dos direitos da personagem Val, destacando no trecho “a empregada trabalha há dez anos para eles e tem o filho da patroa como um filho para ela, o que mostra uma relação de sentimentos” uma significação que reforça o ponto de vista de que essa cultura de relação entre patrão e empregada não é justa nem humana. Por fim, na formação desse período, (Guimarães Rosa) utiliza o modalizador “até porque” que segundo Koch (2008, p. 88), é epistêmico, pois marca “o

comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados”.

No parágrafo (2), o autor inicia com um marcador discursivo continuador “então”, conforme (Koch, 2008). Esse elemento conecta partes do texto, nesse caso, os dois parágrafos da resenha de (Guimarães Rosa). Nesse mesmo período, o estudante usa o vocábulo “entretanto” – articulador discursivo-argumentativo, Koch (2008) – para apresentar mais um ponto de vista, destacando, novamente, a desigualdade, em que a presença da filha da empregada que está em busca de melhores condições de vida, por meio dos estudos, não seja agradável. Ainda nesse período, com o uso de “portanto”, que indica conclusão da ideia anterior, também articulador discursivo-argumentativo, Koch (2008), o estudante retoma mais um ponto de seu posicionamento crítico, colocando em destaque uma situação conflituosa do filme, que também é recorrente na questão de desigualdade – o assédio que mulheres sofrem. Para organizar esse período e acrescentar a subjetividade, (Guimarães Rosa) utiliza o modalizador afetivo, Koch, (2008), “infelizmente”, o qual significa que a realidade se aproxima do que o filme mantém: a impunidade.

Na resenha, (Guimarães Rosa) manteve seu posicionamento crítico frente ao campo da desigualdade, o que ao final destaca que o filho da patroa, mesmo não tendo passado no vestibular, teve outra oportunidade de estudos, graças às suas condições financeiras, o que seria inviável para Jéssica, filha da empregada doméstica. Nesse enunciado, (Guimarães Rosa) faz uso do articulador “já que” que é discursivo-argumentativo, segundo Koch (2008, p. 84), sendo responsável “pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem”.

O resenhista também, ao final de seu texto, repete o articulador “então” e insere o articulador também metadiscursivo “e assim”, Koch (2008), dando progressão em seu argumento para inserir seu posicionamento final, o qual também confere seu percurso de significação: (Guimarães) articula o desfecho com a mudança que quebra, de certa forma, a desigualdade tão marcada ao longo da produção cinematográfica. Assim, por meio do elemento “pois” – articulador discursivo argumentativo, de acordo com Koch (2008), o estudante “prova” a sua posição crítica, já que há a mudança de caminhos entre o que Val viveu e o que Jéssica não repetirá.

Ele finaliza com a anáfora encapsuladora em: “**No desfecho**, Dona Val decide refletir e pensar no que ela passou durante todos o tempo e então se demite **e assim se encerra** com uma mudança...”, os dizeres: “No desfecho” e “e assim se encerra”, são encapsuladoras de todo o texto, por serem expressões nova, mencionadas pela primeira vez, com o objetivo de resumir todas as argumentações anteriores (Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014b).

Prosseguimos com o texto (7), do estudante (Carlos Drummond de Andrade), que destaca o fato de o enredo do filme não contemplar “ação”. E ainda, manifesta sua visão, a partir de como as relações de trabalho acontecem “no longa”, comparando-as a uma forma de trabalho em regime escravo colonialista. Vejamos:

O enredo do filme “Que horas ela volta?” retrata uma quebra de ciclo que dura tanto tempo no nosso país, a partir da filha da empregada que é a personagem principal. A mãe de Jéssica trabalha como empregada e é nesse local de trabalho que ocorre o filme, com cenas de diversos/diferentes situações e conflitos.

Sobre a minha opinião do filme, eu gostei, mas não é um filme que eu assistiria novamente, pois é um filme que não possui muita ação – não é um estilo de filme que eu goste. Eu não consigo afirmar os pontos positivos e negativos, porém seria um filme que eu recomendaria para outras pessoas e também para entendermos como existem diferenças entre pessoas pobres e ricas e como pode mudar essa realidade.

O filme “Que horas ela volta?” foi produzido no Brasil e retrata a história de uma mãe (Val) que mesmo trabalhando 10 anos não possui nenhum patrimônio, pois na minha visão ela está “escravizada”, e também retrata a filha da Val a Jéssica que não quer viver como a mãe e assim acaba seguindo por outros caminhos, dando até um final feliz para a história do filme.

Texto 7

O enredo do filme “Que horas ela volta?” retrata uma quebra de ciclo que dura a tanto tempo no nosso país, a partir da filha da empregada que é a personagem principal. A mãe de Jéssica trabalha como empregada e é nesse local de trabalho que ocorre o filme, com cenas de diversas situações e conflitos.

Sobre a minha opinião do filme, eu gostei, mas não é um filme que eu assistiria novamente, pois é um filme que não possui muita ação – não é um estilo de filme que eu goste. Eu não consigo afirmar os pontos positivos e negativos, **porém seria um filme** que eu recomendaria para outras pessoas e também **para entendermos como existem diferenças entre pessoas pobres e ricas e como pode mudar essa realidade.**

O filme “Que horas ela volta?” foi produzido no Brasil e retrata a história de uma mãe (Val) que mesmo trabalhando 10 anos não possui nenhum patrimônio, **pois na minha visão ela está “escravizada”,** e também retrata a filha da Val a Jéssica que não quer viver como a mãe e **assim acaba seguindo por outros caminhos, dando até um final feliz para a história do filme.** (Carlos Drummond de Andrade)

O texto (7) de (Carlos Drummond de Andrade) tem uma composição que se refere ao gênero resenha, visto que se envolve a uma escrita que parte de uma obra e tece sobre ela comentários críticos, a fim de demonstrar suas impressões e relações com seu posicionamento

crítico, conforme Andrade (2006). Dessa forma, (Carlos Drummond de Andrade) insere sua visão subjetiva com o espaço na resenha para levar ao leitor sua criticidade e suas relações lógico-discursivas. Com isso, abre-se espaço para que o sujeito signifique o que se resultou daquele contato entre o filme e suas experiências de vida e perspectivas futuras.

No texto de (Carlos Drummond de Andrade), o referente principal utilizado é o termo “filme”, o qual é reproduzido mais sete vezes ao longo da resenha. Conforme Cavalcante (2014, p. 102) diz, o processo de referenciação e os referentes “jogam em diversas posições, dentro das quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação da manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto”, disso, verificamos a presença constante na resenha de (Carlos Drummond de Andrade) movimentando-se para manter as relações de referenciação. Porém, percebemos que há a ausência na diversidade desses elementos.

No que diz respeito aos recursos de progressão e argumentação, o estudante no primeiro parágrafo (1) faz uso da construção de um período conectado por meio da construção “a partir”. O posicionamento crítico de (Carlos Drummond de Andrade), inicialmente, destaca o aspecto principal da obra cinematográfica, apontando a questão social e a causa dessa “quebra”, num processo histórico e cultural do nosso país, algo “que dura a tanto tempo no nosso país”. O termo utilizado, de acordo com Koch (2008, p. 89), trata-se de um modalizador axiológico, já que “expressa uma avaliação de uma situação a que o enunciado faz menção”, mobilizando a escrita para que o sentido seja confirmado entre o que aconteceu e qual a motivação para tal.

Já no parágrafo (2), há a marca início de sustentação argumentativa com uso das construções “sobre a minha opinião do filme” e “eu gostei”. Ainda nesse mesmo período, notamos a construção “mas não é um filme que eu assistiria novamente”, que se trata de uma avaliação geral da obra, a qual já vem se justificar em seguida com “pois é um filme que não possui muitas ações – não é um estilo de filme que eu goste”. Acerca dos elementos de progressão, nesse período, identificamos o articulador “pois”, a qual, de acordo com Koch (2008), é um articulador discursivo-argumentativo, sendo utilizado para promover o seu posicionamento crítico.

Ademais, ainda no mesmo parágrafo (2), também com o uso de “porém”, outro articulador discursivo-argumentativo, assegurando a importância do filme resenhado, “seria um filme que eu recomendaria para outras pessoas”. Ao aproveitar essa relevância do filme, o autor também apresenta o que o enredo traz como abordagem outros temas sociais, como a forma de tratamento desigual entre as pessoas e as possibilidades de ascensão. Nesse último período, encontramos o uso de “e também”, que funciona como articulador de conteúdo proposicional,

indicando relação lógico-semântica, Koch (2008) com o efeito de sentido de entrelaçar os períodos.

No terceiro e último parágrafo (3), (Carlos Drummond de Andrade), utiliza novamente o vocábulo “pois” para inserir mais uma construção crítica, traçando um paralelo entre a questão econômica “mesmo trabalhando 10 anos não possui nenhum patrimônio” e a possível motivação para isso “na minha visão ela está escravizada”. Esse posiocionamento crítico, frente ao enredo do filme, revela a compreensão social, considerada como escravidão moderna, a qual mantém resquícios de um longo período escravagista que vivenciamos no nosso país. Ainda nesse parágrafo, o estudante, com o uso da construção “e assim”, que segundo Koch (2008) trata-se de um articulador metaenunciativo, o qual antecede um determinado elemento do discurso, que no período, traz uma posição crítica acerca do desfecho do filme, de forma que o estudante-autor entende ser “um final feliz para a história do filme”.

A respeito da escrita (8) de (Ariano Suassuna), ele manifesta que o “filme é muito bom”, por discutir a questão da subalternidade das domésticas, das diferenças sociais, do assédio moral que a filha da empregada da Val sofre, além trazer a discussão da ausência das mães no período da adolescência dos filhos. Por fim, entre uma argumentação e outra, o estudante-autor manifesta sobremaneira sua subjetividade, ao mencionar ainda, que existem direcionamentos para a mudança de um destino impulsionado pelas desigualdades sociais.

O filme “Que horas ela volta?” é protagonizado por Regina Casé, e trata dos conflitos que acontecem entre Val, uma empregada doméstica do Brasil e seus patrões de classe média alta, criticando as desigualdades da sociedade brasileira.

Na minha opinião pessoal, o filme é muito bom, pois retrata o que realmente acontece e acontecia nas vidas das empregadas domésticas do nosso país.

Um dos temas principais do filme é a desigualdade social, pois a Val é a empregada doméstica e os seus patrões são de classe média alta, Val é tratada com diversas diferenças abusivas, e também trata a ausência das mães, tanto da parte da Val com sua filha Jéssica, e a de seus patrões com o filho deles.

Eu pude interpretar dessa obra que ninguém é melhor que ninguém, e que nem sempre as pessoas que tem mais dinheiro conseguem fazer de tudo, por exemplo passar em uma faculdade, mais também podem ter diversas oportunidades.

O filme “Que horas ela volta?” é protagonizado por Regina Casé, e trata dos conflitos que acontecem entre Val, uma empregada doméstica do Brasil e seus patrões de classe média alta, **criticando as desigualdades da sociedade brasileira.**

Na minha opinião pessoal, o filme é muito bom, pois retrata o que realmente acontece e acontecia nas vidas das empregadas domésticas do nosso país.

Uns dos temas principais do filme é a desigualdade social, **pois** a Val é a empregada doméstica e os seus patrões são de classe média alta, Val é tratada com **diversas diferenças abusivas**, e também trata a ausência das mães, **tanto da** parte da Val com sua filha Jéssica, e a de seus patrões com o filho deles.

Eu pude interpretar dessa obra que **ninguém é melhor que ninguém**, e que nem sempre as pessoas que tem mais dinheiro conseguem fazer de tudo, por um exemplo passar em uma faculdade, mais também podem ter diversas oportunidades. (Ariano Suassuna)

Esse texto (8), aproxima-se da resenha, conforme Andrade (2006), já que o estudante fala sobre o filme e de sobremodo pela sua subjetividade, talvez visando atrair o leitor pelo seu olhar crítico. O referente principal utilizado pelo estudante (Ariano Suassuna) é o substantivo “filme”, o qual aparece em mais duas ocorrências e no último parágrafo, sendo substituído por “**dessa obra**”, o que se trata de uma anáfora encapsuladora, de acordo com (Cavalcante, 2014).

No primeiro parágrafo (1), o estudante já destaca o tema principal da obra resenhada em “criticando as desigualdades da sociedade brasileira”, a partir das relações entre a personagem principal e seus patrões. Demonstra preocupação acerca do que vem a ser desigualdade e qual sua raiz, visto que faz essa relação com o enredo da obra.

Para iniciar o parágrafo (2), (Ariano Suassuna) também recorre à expressão “na minha opinião pessoal”, ele fala de si, colocando-se seu “eu”, para manifestar, sua avaliação do filme com a locução adverbial “muito bom” por abordar situação diária das trabalhadoras domésticas em geral. Em seguida, com uso do articulador “pois”, conforme Koch (2008), é um discursivo-argumentativo, sendo utilizado para promover o seu posicionamento crítico, progredindo em sua escrita para comprovar a sua consideração anteriormente dita, que é sobre desigualdades sociais, que podem ocorrer situações abusivas, como foi com a estudante jovem, filha da empregada Val.

Em seu terceiro parágrafo (3), o estudante-autor inicia o período abordando o ponto culminante filme (desigualdade social), pelo uso do articulador “pois”, para tratar do jogo de poder entre patrões e empregada. Outro ponto relevante é quando o (Ariano Suassuna) menciona sobre a relação familiar entre pais e filhos em: “...também trata a **ausência das mães, tanto da** parte da Val com sua filha Jéssica, **e a de seus patrões com o filho deles**”, significando que tanto na burguesia quanto na classe baixa, pode haver a lacuna da pessoa-mulher-mãe, materna que educa e protege os filhos.

No último parágrafo (4), (Ariano Suassuna) inicia seu posicionamento crítico revelando sua compreensão acerca da narrativa do filme, fazendo uso da expressão metafórica “ninguém

e melhor que ninguém”, trazendo a parte final da obra que aborda sobre a aprovação no vestibular da filha da empregada e não do filho da patroa, mas que em contrapartida, o filho possui outra forma de se inserir academicamente. Por último, consideramos relevante mencionar sobre o processo de encapsulamento em: **“Eu pude interpretar dessa obra”**, indicando, que o estudante-autor “retoma parte do contexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados”, segundo Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014b), eles complementam que essa porção retomada é variável.

Tratamos, a seguir da resenha (9), de (Paulo Leminski), ao escrever que o filme aborda pontos positivos e negativos e, principalmente, retrata a quebra de um ciclo, compreendido por ele, enquanto o preconceito e a discriminação, em que as classes altas estigmatizam as baixas.

O filme de Anna Muylaert, “Que horas ela volta?” mostra uma visão de uma empregada que trabalhava 10 anos na mesma casa, mas tudo isso muda quando sua filha vai ficar com ela em São Paulo.

Na minha opinião o filme retrata bem o fim de um ciclo e uma visão de igualdade e desigualdade entre pessoas ricas e pessoas pobres.

O filme tem bons pontos positivos, porém ele também tem seus pontos negativos, como a o fato de Jéssica se irritar com a Val sem pensar como ela sentia após estar 10 anos naquele emprego.

Fim de um ciclo, superação, desigualdade e igualdade entre classes, achei que a forma que eles foram colocados de uma boa forma natural.

E para por um bom final ao filme eles quebraram um ciclo tóxico e criam algo bom, Jéssica indo buscar seu filho sem precisar abandoná-lo mais.

Texto 9

O filme de Anna Muylaert, “Que horas ela volta?” mostra uma visão de uma empregada que trabalhava 10 anos na mesma casa, **mas tudo isso muda quando** sua filha vai ficar com ela em São Paulo.

Na minha opinião o filme retrata bem o fim de um ciclo e uma visão de igualdade e desigualdade entre pessoas ricas e pessoas pobres.

O filme tem bons pontos positivos, porém ele também tem seus pontos negativos, como a o fato de Jéssica se irritar com a Val sem pensar como ela sentia após estar 10 anos naquele emprego.

Fim de um ciclo, superação, desigualdade e igualdade entre classes, achei que a forma que eles foram colocados de uma forma boa e natural.

E para por **um bom final ao filme** eles quebraram **um ciclo tóxico** e criaram algo bom, **sendo a Jéssica indo buscar seu filho sem precisar abandoná-lo mais.** (Paulo Leminski)

No texto (9), (Paulo Leminski), elabora uma estrutura que também aproxima da resenha proposta por Andrade (2006), ao manifestar sobre pontos positivos e negativos. Vale pontuar

também que ao se apoiar numa obra como base para se fazer como sujeito subjetivo (Paulo Leminski) concretiza seus argumentos manifestados por meio da materialidade linguística, que são os articuladores textuais, destacando sua opinião acerca de cena e fatos pertencentes ao filme. Com isso, o estudante constrói sua forma de significar e proporcionar ao seu interlocutor, a sua forma de defesa.

O estudante-autor, (Paulo Leminski) apresenta o referente principal, “filme”, o qual é retomado em mais três ocorrências. Desse modo, não há diversificação nos elementos referenciais para retomar o objeto principal da resenha, assim como (Cavalcante, 2014) explica.

No primeiro parágrafo (1), (Paulo Leminski) inicia seu posicionamento crítico ao abordar sobre o enredo que contém o conflito principal com a chegada da personagem Jéssica, filha da empregada Val, à casa dos patrões. Nessa construção, notamos a progressão temática com o uso do articulador “**mas**”, enquanto discursivo-argumentativo, segundo os estudos de (Koch, 2008, p. 125). Observamos a oposição que o articulador garante ao período que significa a quebra da normalidade para a inserção do conflito gerador de outros pontos do filme, pelo fato da empregada-mãe já estar morando em São Paulo e quando sua filha chega, a rotina se altera totalmente.

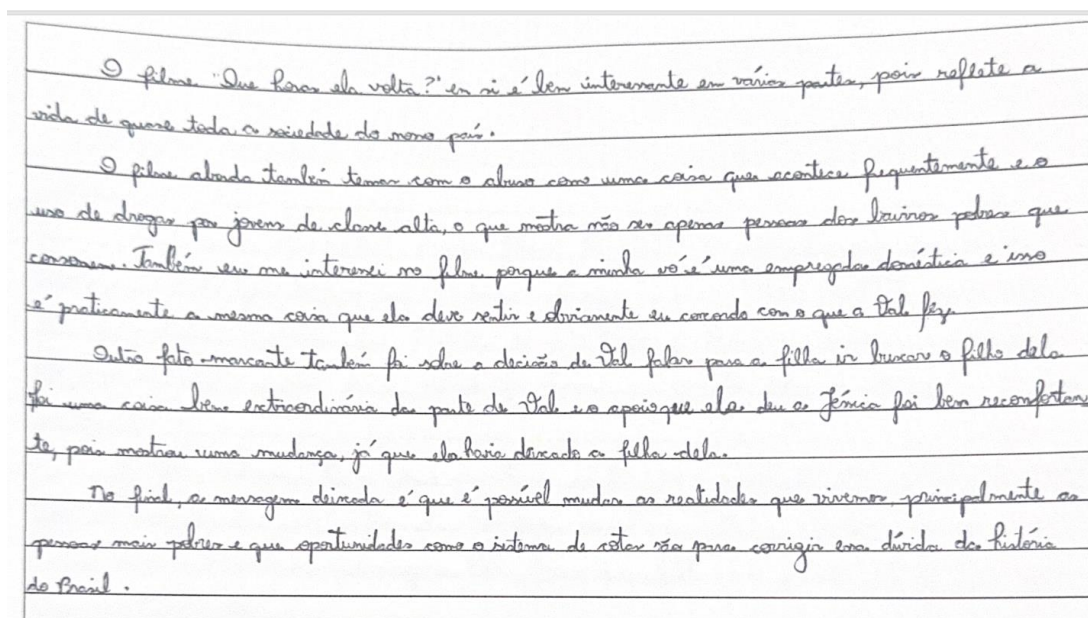
No parágrafo (2), o estudante-autor inicia com a expressão “**na minha opinião pessoal**”, reforçando sua opinião ao falar de si e dialogar com o leitor, trazendo em seguida, seu argumento adjetivando, positivamente, sua opinião com os dizeres: “**retrata bem o fim de um ciclo**”. Esse ciclo que o autor se refere trata do sistema que compreende a condição econômica do nosso país, ao entender que a filha da empregada doméstica não se tornará mais uma empregada doméstica.

Em sua manifestação crítica sobre um ponto do filme, (Paulo Leminski), no parágrafo (3), pelo uso do articulador “**porém**” demonstra não concordar com o fato de a filha Jéssica não demonstrar sensibilidade para entender o quanto foi difícil à mãe estar dez anos trabalhando no mesmo lugar, construído uma história de vida, e por outro lado, a chegada da Jéssica interromperia esse trajeto. Trata-se de um articulador discursivo-argumentativo, com base em Koch (2008), que opõe o que foi dito antes. Vale destacar, que notamos um traço radical na personalidade da filha, e que se torna necessário para o enfrentamento das desigualdades e a conscientização da mãe de Jéssica.

No penúltimo parágrafo (4), o estudante-autor organiza uma sequência de quatro elementos temáticos: “**Fim de um ciclo, superação, desigualdade e igualdade entre classes**”, seguidos do modalizador “**achei**”, “cuja função é introduzir sua opinião”, denunciando sua interpretação subjetiva (Coracini, 2007, p. 129).

Por fim, em seu último parágrafo, (Paulo Leminski) destaca o desfecho da produção cinematográfica também demonstrando seu posicionamento crítico, considerando o final como também de qualidade, visto que se quebra o “ciclo”. Nessa construção: “E para por **um bom final** ao filme”, ele finaliza com uma na anáfora encapsuladora, além do adjetivado “tóxico”, fazendo referência ao ciclo que retrata a vida que a personagem Jéssica, poderia, dar continuidade, seguindo os mesmos passos da mãe, os quais nesse caso, o fez abandonar a filha no passado. E agora não se repetiu, com a “Jéssica indo buscar seu filho sem precisar abandoná-lo”.

A seguir, com a resenha (10), de (Carolina Maria de Jesus), notamos que essa estudante-autora, se identifica com a personagem e enredo, por visualizar sua avó representada pelas atitudes da empregada Val, compreendendo o grau de seus sentimentos. Também aborda a questão do uso da droga, tanto quanto na classe baixa, quanto na alta.



Texto 10

O filme “Que horas ela volta?” em si é **bem interessante** em várias partes, **pois** reflete a vida de quase toda a sociedade do nosso país.

O filme aborda também temas como o abuso como uma coisa que acontece frequentemente e o uso de drogas por jovens de classe alta, o que mostra não ser apenas pessoas dos bairros pobres que consomem. Também eu **me interessei no filme porque a minha vó é uma empregada doméstica** e isso é praticamente a mesma coisa que ela deve sentir e **obviamente** eu concordo com o que a Val fez.

Outro fato marcante também foi sobre a decisão de Val falar para a filha ir buscar o filho dela foi uma coisa bem extraordinária da parte de Val e o apoio eu ela deu a Jéssica foi bem reconfortante, **pois mostrou** uma mudança, **já que ela** havia deixado a filha dela.

No final, a mensagem deixada é **que é possível mudar as realidades que vivemos, principalmente** as pessoas mais pobres e que oportunidades **como o sistema de cotas são para corrigir essa dívida da história do Brasil**. (Carolina Maria de Jesus)

A estudante-autora (Carolina Maria de Jesus), inicia com a estreia do referente principal “filme”, o qual é retomado outras duas vezes. Acerca da estrutura do gênero, o texto também confere à proposta da resenha, visto que mantém uma apresentação de um filme e organiza períodos argumentativos acerca da obra, pontuando seu posicionamento crítico acerca do que interpretou do filme e fala sobre as relações, permeadas pela sua subjetividade, manifestando sua identidade ao significar.

No primeiro parágrafo (1), (Carolina Maria de Jesus) utiliza-se de uma locução adjetiva, “**bem interessante**” para caracterizar sua visão sobre o filme, em relação às partes da produção cinematográfica. Ainda nesse período, há a justificativa dessa consideração, por meio do articulador “pois”, insere um novo período demonstrando o porquê dessas partes serem consideradas “interessantes”. A justificativa se dá pelo reconhecimento da similaridade que acontece na ficção, por meio do filme, com a realidade que a estudante já reconhece existir. Nesse mesmo período, podemos refletir sobre o uso da palavra “quase”, a qual remete à ideia dos grupos minorizados que representa um número significativo no nosso país.

A estudante-autora (Carolina Maria de Jesus) retoma outros dois temas no parágrafo (2), a questão do uso da droga por classes baixas e altas, por meio do articulador “**frequentemente**”, cujo efeito de sentido é metadiscursivo, tratando-se de um modalizador epistêmico, na visão de Koch (2008). A estudante ao comentar sobre o uso comum entre duas classes opostas socialmente, o que é confirmado diariamente por fatos na sociedade. Ainda no mesmo parágrafo (2), nota-se uma relação de identidade com a personagem principal do filme, por meio do trecho “**me interessei no filme porque a minha vó é uma empregada doméstica e isso é praticamente a mesma coisa** que ela deve sentir e obviamente eu concordo com o que a Val fez”, verificamos no uso de “**porque**” a relação modalizadora atitudinal, pois segundo Koch (2008, p. 90), modalizadores atitudinais ou afetivos “são aqueles que encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado”.

Assim, ao manter essa relação afetiva, a estudante demonstra ater-se ao filme como uma obra que permite fazer construções simbólicas e se posicionar criticamente pela subjetividade ao dizer: “e **obviamente** eu concordo com o que a Val fez”. Sendo que “**obviamente**” funciona como um modalizador epistêmico, um ponto de defesa do que o enredo do filme traz, mantendo o “comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados”, em concordância com (Koch 2008, p. 88).

No parágrafo (3), há o uso da expressão “**outro fato marcante**” que se refere a um marcador discursivo continuador, “que opera o ‘amarramento’ de porções textuais Koch (2008, p. 87), nesse caso, uma progressão textual da organização dos parágrafos. No mesmo parágrafo, encontramos o uso das expressões “pois” e “já que”, com o efeito de sentido de articuladores

de conteúdo proposicional, indicando relações lógico-semânticas, conforme (Koch, 2008). Ademais, dando consistência ao caráter argumentativo dos períodos a que eles pertencem. Com a utilização de mais duas locuções adjetivas em “bem extraordinária” e “bem reconfortante”, (Carolina Maria de Jesus) retoma uma parte do desfecho do filme para tecer seu posicionamento afetivo e crítico em relação às decisões das personagens principais. Nessa construção, há uma certa euforia e quem sabe um estímulo para que a jovem estudante do 9º ano possa também ter esperança nos conflitos que vivencia.

Já no último parágrafo, o período também se inicia com uma marca de articulação que confere a progressão textual, com o efeito de trazer o conteúdo proposicional, neste caso, com a expressão que sintetiza o dito: “No final”, para marcar uma relação socio temporal, de acordo com Koch (2008), além de ser uma anáfora encapsuladora, podemos dizer que resume, mais especificamente, os parágrafos dois e três, significando seu posicionamento crítico, a partir do que a produção cinematográfica como um todo traz, quando a estudante-autora mencionou: **“é possível mudar as realidades que vivemos**, principalmente as pessoas mais pobres e que oportunidades **como o sistema de cotas são para corrigir essa dívida da história do Brasil”**, ela retoma a temática tão discutida, “sistema de cotas”, como recurso para “corrigir essa dívida da história do Brasil”. Araujo; Timóteo (2021, p. 1090), discutem que a partir da forma como “negros e indígenas vivem reflete na qualidade de vida de cada um deles, visto que eles já se encontram em uma situação de marginalização”, além disso, excluídos de vários espaços, como disse a estudante-autora (Carolina Maria de Jesus), “mudar a realidade”, significa que um nós necessitamos conscientizar dessa pauta urgente!

Prosseguindo com a resenha (11), (Manuel Bandeira) fala de uma abordagem mais profunda acerca dos comportamentos das personagens e de visões concentradas nelas. Ademais, o estudante-aluno conclui compreendendo o que o longa quis representar ao fazer a personagem Val como protagonista. Vejamos:

"Que horas ela volta?" é um filme emocionante que aborda temas delicados de forma surpreendente e impactante. Dirigido por Anna Muylaert, o filme conta a história da empregada doméstica nordestina Val, que se vê obrigada a deixar a filha Jéssica em Recife com a avó para poder trabalhar em São Paulo. Anos depois, Joana, agora estudante, prestes a fazer o vestibular, vem visitar a mãe e as tensões e conflitos vêm à tona.

O filme tem como ponto forte a abordagem precisa dos conflitos de classe social e das relações de poder desiguais no Brasil. A interpretação de Regina Casé é marcante, carregada de emoção. A personagem é forte e frágil ao mesmo tempo, capaz de abrir mão de tudo por sua filha, mas também de se indignar quando a desrespeitam. Além disso, a atuação de Camila Márdila, como Jéssica a filha de Val, é igualmente potente e convincente, revelando uma jovem inteligente, ousada e determinada.

O filme faz uma crítica profunda ao sistema de emprego doméstico e de como é desigual o tratamento, muitas vezes, desumanizado na relação com a classe trabalhadora. Contudo o filme tem pontos negativos, alguns personagens são pouco desenvolvidos, como a esposa do patrão de Val, além disso, algumas cenas trazem diálogos excessivamente longos, que acabam cansando o espectador.

Em suma, "Que horas ela volta?" é um filme impactante, que retrata a realidade social brasileira de um jeito crítico. É um filme que coloca o espectador para refletir sobre a superação e o poder do amor de uma mãe. É um filme belo e necessário não só para os brasileiros, mas para o público refletir acerca das vulnerabilidades do sistema capitalista.

TEXTO 11

"Que horas ela volta?" é um **filme emocionante** que aborda **temas delicados** de forma **surpreendente e impactante**. Dirigido por Anna Muylaert, o **filme** conta a história da empregada doméstica nordestina Val, que se vê obrigada a deixar a filha Jéssica em Recife com a avó para poder trabalhar em São Paulo. Anos depois, Joana, agora estudante, prestes a fazer o vestibular, vem visitar a mãe e as tensões e conflitos vêm à tona.

O **filme** tem como **ponto forte a abordagem precisa dos conflitos de classe social e das relações de poder desiguais no Brasil**. A interpretação de Regina Casé é marcante, carregada de emoção. **A personagem é forte e frágil ao mesmo tempo**, capaz de abrir mão de tudo por sua filha, **mas também de se indignar** quando a desrespeitam. **Além disso**, a atuação de Camila Márdila, como Jéssica, a filha de Val, é igualmente potente e convincente, **revelando uma jovem inteligente, ousada e determinada**.

O **filme** faz **uma crítica profunda ao sistema de emprego doméstico e de como é desigual o tratamento, muitas vezes, desumanizado na relação com a classe trabalhadora**. Contudo, o

filme tem pontos negativos, **alguns personagens são pouco desenvolvidos**, como a esposa do patrão de Val, **além disso, algumas cenas trazem diálogos excessivamente longos**, que acabam cansando o espectador.

Em suma, “Que horas ela volta” é um **filme** impactante, que **retrata a realidade social brasileira de um jeito crítico**. É um filme que **coloca o espectador para refletir sobre a desigualdade social que ainda vive o Brasil** e, ao mesmo tempo, **oferece um belo olhar sobre a superação e o poder do amor de uma mãe**. É um **filme belo e necessário não só** para os brasileiros, **mas para** todo o público refletir acerca das **vulnerabilidades do sistema capitalista**. (Manuel Bandeira)

O texto (11) de (Manuel Bandeira) segue a proposta solicitada pelo docente de uma resenha, até porque é constituído por quatro parágrafos e seis articuladores, em que um deles funciona também como uma anáfora encapsuladora, quais trataremos, a seguir. Nota-se que após a estreia do referente principal “filme” na linha (1), ele retoma a mesma anáfora nominal por sete vezes. havendo progressão textual, sem recategorização Cavalcante (2014, p. 55).

Mesmo sem mencionar outras designações para “filme”, vale destacar também que seu posicionamento mostra a presença de itens marcadores de subjetividade no que diz respeito à valorização do filme **“filme emocionante** que aborda temas delicados de forma surpreendente e impactante” ainda, visão crítica a partir da obra, manifestando posições que o aproxima da realidade atual, considerando que “o filme tem como ponto forte a **abordagem precisa dos conflitos de classe social** e das relações de poder desiguais no Brasil.” (Geraldí, 2017, p. 35).

Ainda, no parágrafo um, notam-se o nome adjetivado “emocionante” ao filme, que demarca sentimento de valoração à obra, outras três caracterizações são conferidas, sendo elas: “delicados”, “surpreendente” e “impactante”, respectivamente para os substantivos “temas” e “forma”. Essa gradação subjetiva aproxima de efeitos que se alternam entre algo mais leve e pesado. Tais construções de situações comunicativas nessa escrita indicam que autor se mostra capaz, na maioria das vezes, de se posicionar criticamente frente às suas ideias, conforme (Geraldí, 2005). Entendemos que que essas temáticas, embora sejam delicadas, houve a quebra de expectativas que choca o expectador.

Já no parágrafo seguinte (2), o autor determina como “ponto forte a abordagem precisa dos conflitos de classe social e das relações de poder desiguais no Brasil”, o que demonstra reconhecer no bojo como se dá a questão de desigualdade no filme e que está presente entre as classes sociais mais necessitadas. Ainda, nesse trecho, pelas construções argumentativas a) “conflitos de classe social” e b) **“relações de poder desiguais no Brasil”**, entendemos que o autor (Manuel Bandeira) compreende o que impulsiona as duas camadas presentes no filme, em que (a) é consequência de (b), ou seja, os conflitos são gerados pelas próprias formas de organização da sociedade. Observem que esse estudante reflete sobre o uso adequado da

linguagem, na sua “organização das ideias e na construção de argumentos”, manifestando sua dimensão subjetiva que indica que confere singularidade e autoria a sua escrita, em consonância com Geraldí (2017).

Ao finalizar o segundo parágrafo, (Manuel Bandeira) caracteriza as principais personagens, conforme a titulação do filme “Que horas ela volta?”, sendo que quem é “ela” (Val) e quem pergunta “volta?” (Jéssica) com uma representação de interlocutor na pergunta que nomeia a obra, com o uso do marcador argumentativo coordenativo com sentido de adição “mas também”, ao dizer que ela pode se “indignar”. Na sequência ao usar novo operador argumentativo de adição “além disso” coloca a filha na mesma função sintática: “inteligente, ousada e determinada”. Nesse viés, ao que nos parece, houve uma identificação de (Manuel Bandeira) com a personagem Jéssica, isso porque, é jovem e se mostra no mesmo parâmetro de identidade quanto a mãe (Val).

No terceiro parágrafo, a continuidade temática de acordo com Koch (2017, p. 130), com base nas discussões de Halliday & Hasan (1976), ocorre para “garantir os sentidos do texto”, nesse caso sobre a questão social e empregatícia, sobretudo como o trabalho doméstico e o tratamento sobre o trabalhador é condicionado. Ao dizer “emprego doméstico e de como é desigual o tratamento”, o autor entende como “desumanizado”, manifestando sua subjetividade, sobre a concepção que se tem da classe trabalhadora: “desumanizado na relação com a classe trabalhadora”, o que vem fortalecer o que a empregada doméstica tem enfrentado nesse País. Finaliza esse argumento com o operador adversativo “contudo” para indicar o contraste entre pontos positivos e negativos do filme. Vale apontar que essa abordagem temática diz respeito ao tema de redação do ENEM 2023¹⁰, o que confere a relevância deste e de outros assuntos tratados no filme e em outras produções nacionais, como também temas sociais que são discutidos em sala de aula, despertando motivação, discussão calorosa e manifestação subjetiva por meio de vários elementos coesivos.

Por fim, ainda neste mesmo parágrafo, o estudante usa os operadores argumentativos de adição “mas também” e “além disso”, significando ideia de acréscimo, ao marcar seu posicionamento crítico ampliado frente ao que já foi dito, conforme Koch (2011, p. 99), “a orientação argumentativa dos referentes no discurso, que passa não só por um querer-dizer que influencia a construção do sentido, mas também por um jogo enunciativo de afirmação de identidades e posições”, o que se somando às demais construções seguintes aos usos dos elementos constituem a tomada de posição.

¹⁰ O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2023 foi: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”.

No último parágrafo, há a construção da remissão textual “em suma” que é o uso de uma “forma nominal para recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do co-texto, resumindo-os” (Koch, 2008, p. 38), denominado anáfora encapsuladora com o valor de conclusão da resenha, avaliar o filme como exemplo de obra “que retrata a realidade social brasileira de um jeito crítico”, visto que permite ao espectador-leitor “refletir sobre a desigualdade social que ainda vive o Brasil”, conforme foi tratado no parágrafo dois.

Sobre a reflexão que indica autoria, o estudante remete ao leitor às “vulnerabilidades do sistema capitalista”, relacionando ao enredo da obra, em que “Val” e “Jéssica” enquanto vulneráveis são inseridas ao sistema, chamado capitalista, o que é um contraponto ao que menciona Arendt (2020, p. 166), “o mundo, o lar, construído pelo homem na terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas”. Por fim, finalizando esse parágrafo, quando o estudante argumenta sobre a questão da vitória, ou da “superação” e poder do amor de uma mãe, está exatamente se opondo ao que a sociedade nutre, ou seja; a atitude dessa mãe constitui possíveis soluções para superar conflitos.

No último texto (12), do estudante (Graciliano Ramos), destaca sua visão social acerca do enredo e das abordagens do filme, dizendo que há temáticas diversificadas e situações relevantes, uma vez que faz críticas à família burguesa

A produção cinematográfica "Que horas ela volta?", dirigida por Anna Muylaert e contemplada por inúmeras prêmios do cinema Brasileiro, dispôs de seu lançamento no dia 27 de agosto de 2015. O filme é protagonizado por Regina Casé, que interpreta a personagem Ual, uma empregada doméstica e babá em São Paulo. Consequentemente a obra aborda a desigualdade social no Brasil a partir da relação entre a empregada (Ual), sua filha Jéssica e os patrões paulistanos.

Primordialmente, a produção narra a vida de Ual, uma mãe que deixa sua filha e sua terra natal para trabalhar na grande São Paulo. Situando como empregada doméstica e babá, a mulher cuida do filho de seus patrões, Talinho, como um filho, e sentimentos de mãe que ela não pode ter com sua filha sem a tona quando está com os meninos. Dona Bárbara e seu Carlos, os patrões de Ual, consideram a empregada como um membro da família, contudo a situação parece mudar quando Jéssica, a filha de Ual, começa a viver com eles, sinal a serem prestador vertebular em uma das faculdades mais renomadas do país, coincidindo com a de Talinho. Além disso, Jéssica alerta a mãe a respeito do tratamento que ela recebe dentro da casa dos patrões, e sentimentos de inferioridade, no entanto, a empregada aceita tal realidade e desacredita que um dia possa ser melhor que alguém.

Em síntese, a obra "Que horas ela volta?" apresenta uma variedade de temáticas relevantes, uma vez que critica a família burguesa tal como a dependência sobre a empregada Ual. Ademais, é evidente a desigualdade social existente no Brasil, fatos muito bem representados no filme. Em suma, a produção é interes-

sante, aconselhável para indivíduos que apreciam produções brasileiras e voltadas para realidade, dado que possui um tom crítico e reflexivo sobre a fatorial situação da população brasileira.

A produção cinematográfica “Que horas ela volta?”, dirigida por Anna Muylaert e contemplado por inúmeros prêmios do cinema Brasileiro, dispôs de seu lançamento no dia 27 de agosto de 2015. **O filme** é protagonizado por Regina Casé, que interpreta a personagem Val, uma empregada doméstica e babá em São Paulo. **Conseqüentemente** a obra aborda a desigualdade social no Brasil a partir da relação entre a empregada (Val), sua filha Jéssica e os patrões paulistanos.

Primordialmente, a **produção** narra a vida de Val, uma mãe que deixa sua filha e sua terra natal para trabalhar na grande São Paulo. Atuando como empregada doméstica e babá, a mulher cuida do filho de seus patrões, Fabinho, como um filho, o sentimento de mãe que ela não pode ter com sua filha vem a tona quando está com o menino. Dona Bárbara e seu Carlos, os patrões de Val, consideram a empregada como um membro da família, **contudo** a situação parece mudar quando Jéssica, a filha de Val, começa a viver com eles, **afinal** a jovem prestaria vestibular em uma das faculdades mais renomadas do país, coincidindo com a de Fabinho. **Além disso**, Jéssica alerta a mãe a respeito do tratamento que ela recebe dentro da casa dos patrões, o sentimento de inferioridade, **no entanto**, a empregada aceita tal realidade e descredita que um dia possa ser melhor que alguém.

Em síntese, a **obra** “Que horas ela volta?” apresenta uma variedade de temáticas relevantes, uma vez que critica a família burguesa tal como a dependência sobre a empregada Val. **Ademais**, é evidente a desigualdade social existente no Brasil, fator muito bem representado **no filme**. **Em suma**, a produção é interessante, aconselhável para indivíduos que apreciam produções brasileiras e voltadas para realidade, dado que possui um cunho crítico e reflexivo sobre a factual situação da população brasileira. (Graciliano Ramos)

O texto (12) de (Graciliano Ramos) atende ao solicitado pela proposta de produção de uma resenha, uma vez que nos primeiros parágrafos, ele se ocupa em relatar sobre a produção e atuações (causas e conseqüências) das personagens, e com organização textual satisfatória, tanto na estruturação e na organização dos períodos. Além disso, apresenta diversidade no uso de elementos de referência e progressão temática que contribuem para a formação de manifestações argumentativas. Ele inicia com a estreia do referente “**produção cinematográfica**” (Parágrafo 1), que já é uma recategorização de “**filme**”, ou seja, a estreia do referente principal já está recategorizada no início do texto. Em seguida, alterna entre “**filme**”, “**produção**” (Parágrafo 2) e “obra” (Parágrafo 3), o que Cavalcante (2014) nomeia como anáforas recategorizadas. Essa produção se difere das demais, visto que em quase todos os textos produzidos (vinte e quatro) foi usado como estreia do referente principal o nome “**filme**” e ainda, com retomadas nominais.

No primeiro parágrafo, o uso do articulador argumentativo, “**conseqüentemente**”, conectivo adverbial de modo, que marca uma relação de causa e efeito, além de funcionar como um modalizador epistêmico, de acordo com os estudos de Koch (2008), contribuiu para a progressão temática do texto, visto que articula o parágrafo com um período consecutivo.

Já o parágrafo (2) inicia com o articulador “**primordialmente**”, pertencente ao território da argumentação, com valor de abertura, que busca “estruturar a linearidade do texto, organizá-lo numa sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo” (Maingueneau, 1996, p. 170), citado por Koch (2008, p. 90), com função de organizar a narrativa com as ações das personagens no filme, construindo progressão temática.

Destacam-se os marcadores “**contudo**” e “**no entanto**” que também promovem a progressão temática pela construção da argumentação. Ao recorrer ao operador na construção “os patrões de Val, consideram a empregada como um membro da família, **contudo** a situação parece mudar quando Jéssica, a filha de Val, começa a viver com eles”, por meio do articulador discursivo-argumentativo “**contudo**”, assim como aponta (Koch, 2008, p. 88) observamos “que esses operadores articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justifica-lo ou melhor explicá-lo”, a partir desse enunciado, (Graciliano) destaca o que a cultura serviçal remonta há anos, quando se tem dentro de casa uma empregada doméstica, colocando-a como um membro da família. Tal consideração contém um teor de afetividade com o ser humano, nesse caso a personagem Jéssica, porém é renegado quando se explora ou não considera, no mínimo, os direitos conquistados.

Ainda, nesse sentido, o autor traz um impulsionador para os conflitos entre os patrões e a funcionária, com a vinda da filha para a casa. Ademais, a problemática se fortalece quando se descobre que a menina-jovem, em: “**contudo** a situação parece mudar quando Jéssica, a filha de Val, começa a viver com eles, “**afinal**”, a jovem prestaria vestibular em uma das faculdades mais renomadas do país, coincidindo com a de Fabinho”. O uso do articulador “**afinal**”, nesse caso tem valor de “uma concordância com a explicação apresentada” (Koch, 2008, p. 89), pois Fabinho seria seu possível concorrente no processo de seleção. Tal temática da concorrência na forma de entrada em universidades no Brasil, já é validada na sociedade, visto que o sistema brasileiro de educação tem como principal foco o preparo para as provas e exames de ingresso em universidades.

Prosseguindo na penúltima linha do parágrafo (2), o autor potencializa o argumento sob a compreensão de que Jéssica “alerta a mãe a respeito do tratamento que ela recebe dentro da casa dos patrões, o sentimento de inferioridade, **no entanto**, a empregada aceita tal realidade e desacredita que um dia possa ser melhor que alguém”. Nesse caso o “segundo argumento toma o primeiro como tema com finalidade de adicionar-lhe” (Koch, 2008, p. 88), o que pode inferiorizar a filha Jéssica. Aqui, (Graciliano Ramos) demonstra reconhecer que o sistema de trabalho fortalece as desigualdades e minorias acrescidas pelos mais poderosos, no que o estudante-autor argumenta no parágrafo seguinte, como uma crítica à “**família burguesa**”, mesmo que a personagem Jéssica filha da empregada doméstica parece ter mais conhecimento sobre a área que deseja atuar, em comparação com o outro personagem, Fabinho. Por fim, o uso do articulador de adição “**além disso**”, conforme afirma Koch (2017, p. 56), “é importante observar as narrativas na construção do argumento, pois elas nos mostram a materialidade significativa que demanda a mobilização do processo discursivo”, ou seja, ao usar o marcador,

o autor argumenta subjetivando seu do ponto de vista, a fim de persuadir e marcar sua posição ao leitor.

Ao final, no último parágrafo (3), há os articuladores “**em síntese**”, “**em suma**”, e “**ademais**”, os dois primeiros tem a função de anáforas encapsuladoras que visam “resumir porções contextuais”, conforme Cavalcante (2014, p. 78), que nesse caso encapsula as temáticas abordadas sobre o filme e a que público o filme se direciona, além de o autor-estudante manifestar sua opinião crítica. Para Koch (2008), esses articuladores são metaformativos, pois também exercem o papel de manter o vínculo com os demais segmentos textuais. E o uso de “**ademais**” vem somar aos argumentos ditos sobre a desigualdade social tratada no filme.

O estudante (Graciliano Ramos) considera que o filme demonstra a “**evidente a desigualdade social existente no Brasil**”. Por meio da sua subjetividade manifesta indignação sobre o que está posto, além de reconhecer o que muitos dados de pesquisas trazem acerca da desigualdade no país, manifestando, nesse caso, que ele, estudante é capaz de produzir um texto e ao mesmo tempo construir para si sua identidade, um lugar social, qual poderá deter o poder ao buscar a defesa de seu posicionamento crítico (Coracini, 2010, p. 25).

Sobre a hipótese levantada, quando da motivação para desenvolver essa pesquisa em sala de aula, idealizamos que esse estudante possa encontrar dificuldades, durante a aprendizagem dos processos de construção da argumentação e da (re)significação, de modo a permitir espaços de inscrição de outros sentidos, constatamos que, no início do trabalho com a argumentação, houve uma diversidade de experiências e modos de escrita, visto que vários estudantes apresentaram dificuldades para produzir a resenha, ao organizar suas ideias e construir argumentos que apresentassem um posicionamento crítico coerente. Ademais, com base nas análises, há presença de semelhanças no modo como iniciam-se os textos e ou terminem, demonstrando também dificuldades em utilizar diferentes estratégias linguísticas para compor as principais partes da resenha.

É importante também destacar que o uso de recursos linguísticos, principalmente articuladores, visando progressão textual, ocorreram em menor incidência, tendo assim, certas semelhanças nas escolhas, como será comentado, mais detalhadamente, logo a seguir, nas considerações finais. Por outro lado, as maiores ocorrências foram os de conteúdo proposicional e discursivos-argumentativos, enquanto os meta-enunciativos não foram tão recorrentes.

Chegamos à seguinte reflexão, que por um lado, os estudantes do nono ano, ainda não diversificam, ou seja, “não vão além dos objetivos imediatistas que, por sua vez, não retiram

do aluno o papel de “re-produtor”, conforme Carmagnani (1999, p. 159), por ser um resquício da ausência do trabalho com a argumentação na escola. Por outro lado, compreendemos que os que conseguiram usar articuladores, mesmo repetidos, entendemos como adequados, em razão da atual conjuntura política escolar, uma vez que eles não tiveram esse contato do quinto ano até e oitavo. Como dito, no nono que se inicia lentamente, sendo assim, confirmamos a hipótese sobre as dificuldades encontradas durante o processo de construção da argumentação e da (re)significação de modo que pouco permitem à inscrição de outros sentidos. Esclarecemos que tal inscrição é se colocar como autor, como aquele “que organiza, agrupa, torna coerente um texto”, “...como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência” (Carmagnani, 1999, p. 160), na esteira de (Foucault, 1971).

Isso posto, confirmamos que o estudante, de fato, encontra dificuldades durante processos de construção da argumentação e da (re)significação de forma que a maioria não consegue criar espaços de inscrição de outros sentidos, durante as produções em sala de aula, em seus textos - aprendizagem que será levada para suas interlocuções na sociedade. Entretanto, com a prática desenvolvida, foi possível perceber, nos textos dos estudantes, avanços no campo da argumentação e das escolhas para construção do seu posicionamento crítico.

3.2 Breve reflexão: significação e subjetividade, em que acertei ou errei?

Ao finalizar, me vejo num momento de (re)tomar, (re)pensar, (re)fletir, reconheço que ao desenvolver uma prática como foi proposta, pude sentir que ao trabalhar com produção de texto em sala de aula, me vi entendendo e valorizando mais a maneira como os estudantes constroem suas argumentações almejando à significação. Alinhado a esse propósito, comecei a mediar e sugerir o olhar dos estudantes sobre o que inserir no texto e o que era realmente importante. Ademais, ao avaliar as produções, não deixei menções de desalientos com respeito aos critérios de estruturas ou atendimento à norma-padrão, porém destaquei o atendimento à proposta temática e à elaboração pelo uso da argumentação e significação, a cada manifestação de posicionamento crítico.

Entendi que um olhar analítico por meio da textualidade, significação e subjetividade permite uma compreensão mais profunda dos textos que são sempre enunciativos, reconhecendo as complexidades presentes na construção e na interpretação do sentido para interagir melhor com o meu estudante-escritor. Isso inclui a observação de aspectos como

coesão, coerência, organização textual, uso de recursos linguísticos, estilo, gênero textual e escolhas vocabulares. Entendi que uma abordagem analítica da textualidade permite desvendar como esses elementos contribuem para a transmissão de significados e influenciam a interpretação do argumento.

Já a significação, ao se fazer presente no texto, me permitiu a atribuição de sentido aos elementos linguísticos, considerando não apenas o significado literal das palavras, mas também suas nuances, conotações, inferências e o contexto no qual são utilizadas pelo estudante. Com isso, reconheço que seja necessário realizar uma análise focada na significação para que se busque revelar os sentidos outros, as intenções comunicativas subjacentes e as diferentes camadas de significado presentes nos argumentos e construções discursivas dos estudantes, levando em conta as relações simbólicas e culturais de sua história e de seu contexto.

Nesse sentido, compreendi melhor que a objetividade e subjetividade integram minha identidade, por me constituir na e pela linguagem, pela forma de ser, escrever e ensinar, sendo que a partir das “marcas linguísticas, cujo sentido prescindiria do contexto, do momento histórico social, da formação discursiva, ou melhor, das regras do jogo”, porque afinal, “...subjetividade e objetividade se interpretam e se imbricam, de modo que é impossível discernir onde começa e onde termina uma e outra” (Coracini, 2007, p. 136). Como professor, devo compreender, valorizar, potencializando e abrindo espaço para experiências pessoais, emoções, valores e posicionamentos dos sujeitos na produção e socialização de seus argumentos. Ao tomar essas noções como prática, entendo que realizo uma análise que não considera a subjetividade sem neutralidade, mas que reconhece como os estudantes são influenciados pelas perspectivas individuais e pelos contextos socioculturais. Isso inclui a reflexão sobre como as emoções, visões de mundo e identidades moldam a forma como os posicionamentos críticos são elaborados e compreendidos.

Portanto, ao adotar um olhar analítico que integre a textualidade, significação e subjetividade, a análise pode tornar-se mais abrangente com destaque às marcas linguísticas de argumentatividade e referenciação, considerando não apenas a forma e a estrutura textual, mas também os sentidos, posições individuais e sociais presentes na produção e recepção dos textos, sobretudo das escolhas linguísticas que possibilitaram a progressão. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla e crítica das dinâmicas discursivas e das complexidades envolvidas na construção de significados, compreendendo como valorizar as manifestações dos estudantes.

Passamos às considerações finais, retomando a problemática, os objetivos, os resultados, no que se refere à prática dos estudantes e suas reflexões no diálogo com esse professor. Isso porque, esse entrelaçar tem como propósito relacionar a prática aqui aplicada e suas possíveis observações, alimentadas por pressupostos teórico-metodológicos visando impactos significativos nas escolas pública brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo geral compreender como no processo de aprendizagem, a partir de práticas estratégicas argumentativas, o estudante produz textos com autoria, progressão temática e referenciação, de forma a construir significação. De modo geral, notamos que a produção textual possibilitou aos estudantes, olhares diversos no que diz respeito às escolhas e seus percursos para a construção argumentativa, revelando a significação e conseqüentemente a subjetividade. Nesse sentido, ao se propor discutir nos textos suas escolhas argumentativas, no gênero resenha, foi possível compreender o quão os estudantes possuem fragilidades e como aprimoram suas produções ao longo dos anos do ensino fundamental, ao serem expostos a gêneros dentro dos materiais didáticos.

Inicialmente, a partir da hipótese confirmada e discutida no fim da análise, passamos aos três objetivos propostos, por conceber que a análise, necessariamente, perpassou pelos seus dizeres. Sobre o primeiro objetivo, a estrutura e participação na produção da resenha, enquanto práticas de estudantes-leitores-autores, notamos que a maioria deles entendeu e atendeu ao solicitado na proposta de produção, a destacar a estruturação e organização dos períodos, embora alguns construíram parágrafos repetitivos sobre as explicações dadas em sala, antes da construção do texto. Há parágrafos mais curtos meio interrompidos e que muitos reproduzem/narram o que viram no filme, outros já usaram distintos articuladores do mais simples até os mais complexos para o ano escolar, além de anáforas encapsuladoras.

Dessa forma, vale destacar que as maiores ocorrências demonstraram que há um processo inicial de construções argumentativas, e que o conhecimento sobre progressão, uso de elementos de referenciação e articulação foram parcialmente adquiridos. Isso porque, os textos apontam como os estudantes conseguiram manifestar seus posicionamentos críticos, delineando um aporte temático, a partir do filme, além de seus conhecimentos enciclopédicos e as experiências sociais. Estamos agora nos referindo ao objetivo dois com destaque, sobre como a compreensão auxiliou o leitor-autor na produção de sentidos.

Iniciamos com a importância do conhecimento prévio para a produção da resenha, também de articuladores argumentativos e do processo de referenciação. A análise perpassou pelos elementos linguísticos, desde articuladores argumentativos e referenciação, com usos e repertório gramatical/linguístico diversos, sobretudo, alternativas lexicais, conforme discute Koch (2008). Assim, uma abordagem da textualidade possibilitou desvendar como esses elementos contribuem para possibilitar significados e direcionar a interpretação dos sentidos.

Compilamos os articuladores argumentativos da escrita de maiores ocorrências entre os doze textos analisados: “**então, apesar de, ainda são, além de, também** aborda, **pois, ainda mais, quando** se trata, **porém, também** podemos, **até porque, então**, com o passar do enredo, **entretanto** a patroa, **portanto** se passa, **por exemplo**, o esposo da patroa, ao final a filha acaba; **já que** a família, **e então** se demite, **pois** a filha, **pois** a Val é a empregada doméstica, **e também; mais também** podem ter diversas oportunidades, aborda **também temas**, outro fato marcante, **pois mostrou, já que** ela havia deixado, **mas também** de se indignar quando a desrespeitam; **além disso**, a atuação de Camila Márdila; **contudo**, o filme tem pontos negativos, alguns personagens são pouco desenvolvidos, **como a** esposa do patrão de Val; **além disso**, algumas cenas trazem diálogos excessivamente longos; **primordialmente; conseqüentemente** a obra aborda a desigualdade social no Brasil; **contudo a situação parece; afinal** a jovem prestaria vestibular; **além disso**, Jéssica alerta a mãe; **no entanto**, a empregada, Val; **Ademais**, é evidente a desigualdade social...”.

O uso de tais articuladores explicitam o que discorre Cardoso (1999), pois, entendemos que essas produções são constituídas a partir de uma intencionalidades dos autores e ao olhar essas construções argumentativas num viés discursivo, enquanto escrita produzida, após a discussão, que foi o debate em sala, passam por visões ideológicas, estrategicamente organizados de modo que abordam sobre indignações, desrespeito, falta de ética, desigualdades sociais e outros temas, que significam, que os estudantes ao escreverem são perpassados por dados, opiniões, fatos, entendimentos a fim de manifestar seu posicionamento crítico.

Já o uso do referente “**Filme**”, mais especificamente, do principal “objeto do discurso, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressores referenciais”, segundo Cavalcante (2013, p. 98), notamos que em torno de 80% dos estudantes usaram o referente “**Filme**” como “estreia do referente” conforme Cavalcante (2014) e, em seguida, foram construídas anáforas nominais (mesmo nome) no decorrer dos textos por vinte e sete vezes, indicando ausência de maiores conhecimentos do estudantes a respeito da variedade do vocabulário para recategorizar “**filme**”, e não retomar o mesmo nome várias vezes na elaboração da resenha. Destaca-se que o estudante do texto (11) retomou por seis vezes, anaforicamente o referente: “**filme**”. Tais procedimentos nos chamou à atenção e nos alertamos ser um ponto importante para intervenção desse pesquisador nas próximas produções.

Destacamos um caso de exceção de um estudante (texto 12) que inicia com a designação: “**a produção cinematográfica**”, e a seguir retoma duas vezes pelo referente

anáforico nominal “filme”. Ou seja, ele inicia com a estreia do referente “**produção cinematográfica**”, por ser já uma recategorização de “**filme**” e depois se alterna entre “**filme**”, “produção” e “**obra**”, o que Cavalcante (2014) nomeia como anáforas recategorizadoras. Estamos certos que não foi uma ocorrência de leitura e interpretação apenas por “decodificação”, mas por “um processo discursivo no que se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (Coracini, 1995, p. 15).

As recategorizações ocorridas a partir do referente nominal “**filme**” foram: **longa metragem, o enredo, obra cinematográfica, produção cinematográfica, produção, obra**. O que cabe trazer aqui os dizeres de Geraldi (2013, p. 98): “lembramos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Para tanto, a referenciação é uma ferramenta poderosa na construção de significados, pois permite a conexão entre partes do discurso e contribui para a construção de significações no texto.

Logo, essa análise nos permite afirmar que houve uso do recurso referencial de forma anafórica (mesmo nome) e anáfora recategorizada, sendo que prevaleceu, a prática e a importância de referenciar para construir um texto que progrida e leve ao leitor à compreensão do ponto de vista inserido. Nesse caso, a referenciação emergiu como um componente crucial na compreensão das escolhas dos estudantes, pois apontou como os elementos linguísticos são usados para fazer referência a objetos, conceitos ou indivíduos, conferindo-lhes sentido e significados.

Ainda sobre referenciação, foi comum o uso de anáfora indireta, encapsuladora, que segundo Cavalcante (2014, p. 78) “quando se explicita, aparece no contexto como uma expressão nova, mencionada pela primeira vez”, com a função de resumir os fatos/ações ditas anteriormente, como seguem: **eu pude entender; é um filme necessário; Eu entendi** como a história presente na produção cinematográfica, **no desfecho; e assim se encerra** com uma mudança; **eu pude interpretar dessa obra; no final**, a mensagem deixada; **em suma**, “Que horas ela volta; **Em síntese, a obra** “Que horas ela volta?” **Em suma**, a produção é interessante. O uso de tais recursos ao final da resenha indicou que os estudantes entenderam que é necessário retomar as temáticas tratadas em toda a obra (o filme nesse caso) e resumir dando um nome a uma “entidade abstrata” que já vinha sendo construída gradativamente (Cavalcante, 2014, p. 80).

Ressaltamos que os articuladores encapsuladores também exercem a função subjetiva, de forma que o autor estudante fala de si, pela subjetividade, que na esteira de Coracini (1991)

está relacionada às influências individuais, experiências pessoais, emoções, valores e posicionamentos dos sujeitos na produção e na interpretação dos discursos.

Nesse viés, no terceiro e último objetivo propomos apontar e interpretar na escrita marcas de autoria, a progressão discursiva temática e a construção da subjetividade. Sobre as marcas de autoria da subjetividade e da significação, além de algumas já apontadas, dependendo do contexto, destacamos alguns enunciados: **na minha opinião** pessoal; **eu me interessei**, porque minha avó é empregada doméstica...; **foi bem reconfortante**; **Sobre a minha opinião do filme**; pois na minha visão ela está “escravizada;” **Na minha opinião pessoal**, o filme é muito bom; **Uns dos temas principais** do filme; E para por **um bom final ao filme** eles quebraram **um ciclo tóxico** e criaram algo bom; **a mensagem deixada** é que é possível mudar as realidades que vivemos, principalmente as pessoas mais pobres; O filme faz **uma crítica profunda ao sistema de emprego doméstico e de como é desigual o tratamento, muitas vezes, desumanizado na relação com a classe trabalhadora**; É um filme que **coloca o espectador para refletir sobre a desigualdade social que ainda vive o Brasil**; Que horas ela volta?” apresenta uma **variedade de temáticas relevantes**, uma vez que **critica a família burguesa** tal como a **dependência sobre a empregada**; possui um **cunho crítico e reflexivo sobre a factual situação** da população brasileira. Ancoramos tais dizeres nas reflexões de Foucault (1987), de que não é possível falar o que se pensa, em qualquer lugar, sem se valer do contexto, nesse caso, o filme “**que horas ela volta?**” para suas referências. Sendo assim, o espaço ocupado pelo sujeito é como pisar em ovos: exige-se dele uma visão ideológica, mas que é moldado pelo seu território de pertencimento.

Prosseguindo com as colocações de Foucault (1987), Coracini (2010) diz que as formas discursivas questionam a ideia de uma autoria totalmente autônoma e original, destacando que todo discurso é construído em um contexto social, cultural e ideológico específico. Assim essa autoria é vista pela pesquisadora, que tais construções enunciativas, provém de outras formações discursivas, daí a não originalidade total, do que se diz.

Dessa forma, sobre a significação, de acordo com Coracini (1991), entendemos que os estudantes, além de usar os elementos linguísticos, tentaram, razoavelmente, distanciar do significado literal do filme, aliando seus comentários aos contextos sociais e culturais, na tentativa de construir uma discursividade com sentidos pelo contexto do filme, pela linguagem usada, e pelo contexto social em que vivem.

Por fim, abordamos aqui, a presença de locuções adjetivas, advérbios, adjetivos, como: “**Infelizmente** às vezes as pessoas não tem voz e nem mesmo são vistas”; “**infelizmente** acaba passando”; “**bem interessante** em várias partes”; Também eu **me interessei** no filme” foi

uma coisa **bem extraordinária**; e o apoio eu ela deu a Jéssica **foi bem reconfortante; emocionante**; é possível mudar as realidades que vivemos, **principalmente** as pessoas **mais pobres**; “oferece um **belo olhar** sobre a superação e o poder”; É um **filme belo e necessário...** Nesses dizeres permeados por algumas repetições de adjetivos (não recomendados em textos subjetivos), notamos que em alguns, há manifestações com certo grau de subjetividade em que o estudante articula uma cena ou todo o enredo ao seu ponto de vista, valendo-se daquela situação para refletir e dizer suas impressões e opiniões ao outro.

Assim, há usos de elementos atitudinais ou afetivos como “**infelizmente**”, mencionado no quadro proposto por Koch (2008), em que os autores-estudantes das resenhas se apresentam, pelas suas experiências e leituras, tentando fazer-se único e sentindo-se sujeito de suas próprias colocações, por estarem num processo de aprendizado. Também de caráter deôntico, como “**e necessário**”. Entendemos que esses elementos e outros, marcam a subjetividade, pois significam as escolhas linguísticas dos estudantes ao inserir suas próprias opiniões. Desse modo, ao olharmos para esses textos, tornou-se necessário incluir a reflexão sobre como as emoções, afetividade, visões de mundo e identidades moldam a forma como os argumentos são elaborados e compreendidos.

Assim, enquanto professor, pude compreender que essa prática em sala de aula não apenas estimulou a análise crítica e reflexiva dos alunos sobre questões sociais e culturais apresentadas no filme, mas também promoveu o desenvolvimento das habilidades de escrita e argumentação, além de contribuir para a construção do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes. Dessa forma, a visão crítica do estudante recorreu a usos para que o seu posicionamento favorecesse ao convencimento do outro. Vale retomar que durante o desenvolvimento da atividade, algumas dúvidas foram apresentadas como questões gramaticais em relação à ortografia e à acentuação e também relacionadas ao tema. Seguem algumas apresentadas durante o processo de escrita: a) “Pode falar o que quiser?”; b) “Eu posso falar o que eu achei da patroa?”; c) “Se eu não gostei de tal parte, você vai descontar nota?”; d) “Posso dizer tudo que eu penso sobre a burguesia?”

Esses dizeres e indagações deles me fez refletir, o quanto reduzimos espaços para os nossos estudantes se posicionarem. Quando disse no início dessa dissertação acerca do excesso de produções de tipologia narrativa, foi refletindo sobre quantas vezes deixei de ouvir as crianças e os adolescentes para que possam defender seu ponto de vista, como também se preparar para momentos em que precisarão se posicionar para alcançar um objetivo ou se defenderem, e até conquistar um espaço no meio letrado.

Isso posto, ao se trabalhar com os gêneros Filme, Debate e Resenha, os estudantes tiveram o espaço para expressar suas ideias e pontos de vista, para que seu possível leitor reconheça seu posicionamento crítico, bem como os efeitos de sentido do texto. O espaço que lhes é possibilitado para que suas vozes sejam reconhecidas, sendo que o debate e a construção da resenha, proporcionam meios para que possam fazer uma autoavaliação, crítica e inúmeras relações contextuais, com o ímpeto de promover a defesa de um ponto de vista, com os seus próprios dizeres. Ou seja. Conforme Coracni (2010), a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos, e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve.

Por fim, a maior parte dos estudantes demonstraram envolvimento na habilidade da escrita argumentativa-subjetiva, já que durante o processo do desenvolvimento da sequência de atividades, puderam se envolver com diferentes formas de linguagem, compartilhar experiências e pensamentos, e sobretudo, numa produção escrita, refletir sobre temas por meio da língua. Entretanto, alertamos que se trata de um caminho que possuiu limitações, visto que envolve uma transição de um longo período envolvo a narrativas e que agora adentrar-se-á ao território da argumentação.

Importa ainda, dizer que essa pesquisa encontrou limites ao intervir num processo que envolve uma mudança de visão acerca de produção de texto na escola, mas de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem, o que motivou a superação dos obstáculos. Desse modo, desejamos que essa experiência seja útil aos professores e pesquisadores que vão propor essa troca de terreno entre os limites fronteiriços da narratividade para a argumentação, mostrando uma possibilidade de prática de intervenção, em uma turma de nono ano do ensino fundamental, com o desejo de que os estudantes percebam, pelo caminho dos usos linguísticos e como transmitir ao outro pela linguagem, suas significações.

Por outro lado, enquanto professor, enquanto *sujeito*, com limitações de olhar, falho e incompleto por natureza, os resultados aqui obtidos se restringem ao contexto pesquisado, outros olhares serão possíveis ao compreender que não se buscou promover o esgotamento de significações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C.V. O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.

ARAÚJO, F. F.; TEMÓTEO, L. M. Cotas Raciais – Dívida, Reparação e Afirmação. **Revista Sociais & Humanas**. Vol. 34/ n. 1, 2021. Em 24.12.2024, às 17h23min. <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/53332>.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia- 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. São Paulo: 34, 2016.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral I. 5. ed. Trad. Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. Campinas-SP: Pontes, 1996.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARMAGNANI, Ana Maria G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de Ensino Médio. In CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 2. Reimp. São Paulo: Contexto, 2014a.

CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014b.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Pontes, 1991.

_____. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. In: C. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010, p. 35-50.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org.: R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas (SP): Mercado das Letras.

ESTADO. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime. São Paulo: SEDUC/SP, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

GERALDI, João Wanderley (Org.). **Portos de passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **As Tramas do Texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; Vânia, Elias Messias. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LOBO, Lilia F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez, Campinas, 2012.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2020.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico** – Campinas: Pontes, 2020.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos** – Campinas, São Paulo: Pontes, 2022.

_____. **Argumentação e Análise de discursos: conceitos e análises**. Campinas: Pontes, 2023.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução por João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013

ANEXOS

ANEXO 1

- 1.QUAIS CICLOS SÃO QUEBRADOS NA NARRATIVA DO FILME?
- 2.QUANDO O FILHO DOS PATRÕES NÃO PASSA NO VESTIBULAR, ELE VAI FAZER INTERCÂMBIO NA AUSTRÁLIA. O QUE ISSO SIGNIFICA?
- 3.O QUE A PERSONAGEM JÉSSICA REPRESENTA NA SOCIEDADE NOS DIAS DE HOJE?
- 4.QUAL CENA VOCÊ(S) MAIS GOSTOU(ARAM)?
- 5.EXPLIQUE O TÍTULO DO FILME (“QUE HORAS ELA VOLTA?”).
- 6.VOCÊ CONSIDERA A ATITUDE DO PATRÃO UM CASO DE ABUSO COM A MENINA JÉSSICA?
- 7.QUAL A MENSAGEM SOBRE RELAÇÃO DE MÃE E FILHO(A) O FILME QUER APRESENTAR?
- 8.SOBRE A CULTURA DO SER HUMANO EM RELAÇÃO À CULTURAL SERVIÇAL, O QUE VOCÊS COMPREENDEM?
- 9.EM RELAÇÃO AO DESFECHO, O QUE O FILME QUIS MOSTRAR?
- 10.SOBRE A EDUCAÇÃO, O QUE O FILME MOSTRA?

ANEXO 2

Cotas sim ou cotas não?

por [Em Pauta](#) · Publicado em 15/03/2015 · Atualizado em 20/11/2015

Por [Andressa Machado](#)

Final do ano é época de vestibulares, e um assunto que sempre é comentado nesse período, é o sistema de cotas. Para melhor entendê-lo é necessário primeiramente compreender como funciona a Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Esta lei determina que as universidades e os institutos federais reservem metade de suas vagas para os candidatos cotistas. As cotas se dividem em duas categorias principais:

Cotas sociais

A intenção de criar as cotas sociais é permitir que os estudantes de escolas públicas, onde muitos possuem baixa renda familiar, tenham mais oportunidade de ingressar em universidades públicas. Para que isso aconteça, metade das vagas destinadas às cotas sociais deve ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal igual ou menor a 1,5 salário mínimo por pessoa. Já a outra metade, para aqueles que possuem renda maior que 1,5 salário mínimo.

Cotas raciais

As cotas raciais estão incluídas em uma subcategoria das cotas sociais. A divisão das vagas deve ser feita proporcionalmente a quantidade de negros, índios e pardos do estado onde está situada a universidade ou o instituto federal de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Dessa forma, um estado que possuir maior número de negros, por exemplo, terá maior número de vagas destinadas a esse grupo racial do que aos outros.

Para ajudar no entendimento, o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza o seguinte gráfico:



Foto: Reprodução

Contudo, por mais que a intenção do governo seja de tornar os processos de seleção mais justos, a Lei das Cotas causa polêmica. As opiniões são bastante divergentes e nem todos estão de acordo com o que a lei estipula. A estudante não-cotista da Univille (Joinville/SC), Letícia Cardoso comentou ser contra as cotas raciais por achar desnecessárias, “pois, afinal, ninguém é menos inteligente simplesmente por ser negro ou índio”. Ellen Pavesi, também aluna não-cotista da UFSCAR (São Carlos/SP), ainda acrescentou “Ao meu ver (as cotas sociais) são um insulto, pois transparecem uma ideia preconceituosa de inferioridade das raças negra, parda e indígena”.

“Hoje em dia é fato que pra se ter uma boa base para o vestibular, é necessário pagar pelo ensino, seja com escolas particulares, professores particulares ou cursos pré-vestibular.”, disse a aluna da UFRGS (Porto Alegre/RS), Amanda Xavier, que entrou na faculdade pelas cotas sociais, e compartilha com Ellen e Letícia a opinião sobre cotas raciais. As alunas não-cotistas Paloma Nunes, da UFBA (Salvador/BH) e Kássia Karolyne Moura, da CESMAC (Rio Largo/AL) também concordam com Amanda. “Acredito que cotas sociais são band-aid numa hemorragia. Quer que pessoas com baixa renda entrem em uma universidade federal? Dê educação de qualidade à elas. Já vi mais de uma vez cotistas desistindo dos cursos porque não seguraram a onda. Não adianta facilitar a entrada, a universidade não vai diminuir o seu ‘nível’ para que o cotista se mantenha lá.”, disse Paloma.

E por fim, Kássia levantou a questão: “Por que não melhorar o ensino nas escolas públicas, ao invés de declarar claramente o buraco que se tem nos conhecimentos desses alunos? Passei minha vida inteira estudando em escola pública e sei a enorme dificuldade de se fazer uma prova de vestibular, de você olhar as questões e não ver nem metade do que estudou”, reforçando a falha visível que existe no sistema educacional do país.

