

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

O GÊNERO “RESENHA” EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO
MÉDIO

ILCEE CORTEZ NOGUEIRA DE OLIVEIRA

Campina Grande

2015

ILCEE CORTEZ NOGUEIRA DE OLIVEIRA

O GÊNERO “RESENHA” EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO
MÉDIO

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador (a): Prof(a) . Dr(a). Maria Augusta
Gonçalves de Macedo Reinaldo

Campina Grande

2015

ILCEE CORTEZ NOGUEIRA DE OLIVEIRA

O GÊNERO “RESENHA” EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO
MÉDIO

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof (a). Orientador (a) – Maria Augusta Gonçalves de M. Reinaldo - UFCG

Prof (a). Examinador (a) – Maria Auxiliadora Bezerra - UFCG

Prof (a). Examinador – Aloísio de Medeiros Dantas - UFCG

Campina Grande

2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pois permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer. A todos os professores da graduação, por terem acreditado no meu potencial.

À UFCG, por propiciar um curso de excelência, o que muito contribuiu para a minha formação,

À professora Maria Augusta Gonçalves de M. Reinaldo, pela orientação confiante e segura, por compreender as minhas inseguranças, limitações e por permitir que eu fosse a autora deste discurso, tomo emprestado à escritora Cora Coralina o pensamento: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina!”

Aos membros da Banca Examinadora, pela disponibilidade em avaliar e se fazer presente nesse momento tão significativo em minha vida.

Peço desculpas à minha família, pelas ausências, o mau humor e o distanciamento. Agradeço em especial, a minha mãe Eliceia Cortez N. de Oliveira e ao meu pai Isaias Soares de Oliveira, heróis que me deram apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Ao meu esposo Felipe Gonçalves dos Santos, companheiro de todas as horas, pela compreensão e segurança, imprescindíveis a esta conquista.

Devo agradecer a todos que foram fios que me ajudaram a construir a teia deste discurso, sem a qual eu não seria. Discurso que pertence a teóricos, escritores, pesquisadores que me precederam e educadores que deixaram marcas inapagáveis na minha formação. A todos os que acreditaram que este trabalho seria possível e que estiveram ao meu lado durante todo esse tempo, mesmo que seus nomes não tenham sido mencionados, o meu reconhecimento e carinho.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo geral contribuir para o conhecimento do tratamento dado ao gênero resenha em livros didáticos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Visto que a resenha tem lugar garantido nos jornais, revistas, periódicos, Porém no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, esse gênero ainda não detém tanta popularidade. São os seguintes os objetivos específicos deste estudo: 1. Identificar as denominações para o gênero “resenha” apresentadas em LD do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; 2. Identificar os objetos culturais indicados para resenhas nos livros didáticos em referência. 3. Apontar as unidades retóricas presentes em resenhas de filmes nesses livros. O referencial teórico está representado pelas contribuições dos estudos sobre Letramentos (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2008; ROJO; 2009); sobre Sociorretórica do gênero resenha (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010; ARAÚJO, 1996; BEZERRA, 2009). Foram selecionados para análise seis livros didáticos de Língua Portuguesa (exemplares do professor), sendo três do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio. Os resultados principais da pesquisa mostram que há uma variação na nomenclatura para o gênero resenha nos LDs pesquisados; há vários objetos culturais eleitos como objetos de resenhas; há diferenças na organização retórica das resenhas apresentadas nos LDs, se comparados com a organização retórica das resenhas acadêmicas.

Palavras-chave: organização retórica, ensino de resenha, multiletramentos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 LETRAMENTOS: BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO	9
2.2 GÊNERO E ENSINO	14
2.3 O GÊNERO “RESENHA”	15
2.3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO TRABALHO CIENTÍFICO.....	15
2.3.2 PERSPECTIVA SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO.....	16
2.3.3 PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO MUDIÁTICA	22
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	23
3.2 CONTEXTO DE OBTENÇÃO DOS DADOS.....	23
3.2.1 LD DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
3.2.2 LD DO ENSINO MÉDIO	26
3.2.3 RESENHAS APRESENTADAS NOS LD SELECIONADOS.....	29
4 ANÁLISE DOS DADOS	30
4.1 DAS NOMENCLATURAS EMPREGADAS E SUA VARIAÇÃO.....	30
4.2 DOS OBJETOS CULTURAIS RESENHADOS	35
4.3 DAS UNIDADES RETÓRICAS CONTEMPLADAS EM RESENHAS DE FILMES..	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6 REFERÊNCIAS	46
7 ANEXOS.....	49

1 INTRODUÇÃO

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1998) do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental postulam que o Ensino de Língua Portuguesa, entre outros aspectos, deve pautar-se pelo objetivo de fazer com que

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Para atingir esse objetivo, os PCN apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e análise linguística, tudo isso a partir dos gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas da atividade humana (da imprensa, literária, publicitária etc.), possibilitando assim o trabalho com os mais diversos gêneros, inclusive a resenha crítica.

As Orientações para o Ensino Médio (2006) também contemplam o gênero “resenha” propondo atividades de retextualização, caracterizadas pela produção de um novo texto a partir de outro ou de vários textos. Com a retextualização “[...] ocorre mudança de propósitos em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas”. (BRASIL, 2006, p. 37).

Estudos revelam que “o gênero resenha não é ponto pacífico entre os estudiosos da linguagem nem no que diz respeito ao conceito e muito menos no que diz aos aspectos composicionais” (FEITOSA, 2011, p.4), dificultando não só a produção por parte dos alunos como também a abordagem do professor em sala de aula. Essa dificuldade se deve também ao fato de que o gênero resenha não é muito corriqueiro na vida dos discentes do ensino fundamental e do ensino médio. Esses podem ser os motivos pelos quais alguns autores de livro didático não o colocam como um gênero interessante, tanto para os alunos quanto para os professores, para ser estudado em diferentes anos letivos.

Pensando sempre no livro didático como um dos instrumentos de que os professores e os alunos dispõem para o trabalho com os gêneros textuais, elegemos o gênero resenha como objeto de estudo. Propomos como objetivo geral, contribuir para o conhecimento do tratamento dado ao gênero resenha em livro didático do ensino

fundamental II e do ensino médio. E elegemos os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as denominações para o gênero resenha apresentadas em LD do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; 2. Identificar os objetos culturais indicados para resenhas nos livros didáticos em referência. 3. Apontar as unidades retóricas presentes em resenhas de filmes nesses livros.

Tendo como pergunta de pesquisa: Como se configura o gênero “resenha” nos livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? A relevância do estudo está em conhecer os pontos de divergência e convergência apresentados pelos estudiosos da linguagem sobre o gênero em questão e adotadas nos livros didáticos, bem como as possibilidades de contribuições dos estudos Sociorretóricos para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esse conhecimento possibilita ao professor vários caminhos sobre como utilizar-se do gênero resenha nas aulas de língua portuguesa, levando em conta a sua realidade e os objetos culturais já conhecidos dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, apresentamos os seguintes tópicos: letramentos: breve histórico do conceito, gênero e ensino, o gênero resenha segundo a metodológica do Trabalho científico, segundo a Sociorretórica e por fim segundo a Comunicação Midiática.

2.1 LETRAMENTOS: BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO

A palavra letramento há pouco tempo integra o vocabulário de especialistas das áreas da Educação, Ciências linguísticas e Ciências Sociais. No cenário educacional, tanto brasileiro quanto de outros países, o termo surgiu a partir de questionamentos voltados sobre os motivos pelos quais aprender a decodificar e a codificar as palavras não eram mais habilidades para que os indivíduos se inserissem socialmente.(FEITOSA, 2011, p. 35).

Com relação ao conceito, não temos uma concepção única, começaremos então a apresentar a postura de Soares (1998), que afirma:

a palavra letramento, versão da palavra inglesa *literacy*, significa estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever – o que traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usar a escrita. (p. 17)

Percebemos que nesse conceito, o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, e consequentemente usa a escrita, está mudando de estado ou condição sob as perspectivas: social, cultural, cognitiva. Sob esta ótica, também fica subentendido que aprender a ler e a escrever é diferente de se apropriar da escrita a ponto de usá-la. Sendo assim, não basta que o indivíduo aprenda só a ler e escrever para ser considerado alfabetizado, mas faz-se necessário que ele use socialmente a escrita.

O conceito de letramento também se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas, segundo Mortatti (2004, p. 98):

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Para Kleiman (2008, p. 18), letramento “é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”.

O conceito da autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidade mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Segundo Feitosa (2011), esse conceito explicita a ideia de que o letramento está relacionado às inúmeras possibilidades de uso da escrita, em decorrência das diversas práticas sociais que usam essa modalidade da língua em contextos e com objetivos específicos, sendo possível afirmar estarmos diante de um fenômeno complexo que, por sua vez, ultrapassa o âmbito escolar, o que permite, além do letramento escolar, falar de outros tipos de letramentos. (p.36).

Refletindo sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) sugere que não pode haver a redução do seu significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio histórico. A autora ainda relaciona o letramento com o desenvolvimento das sociedades, explicando que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Os trabalhos acima citados entendem que a aquisição da escrita por dada sociedade resulta em consequências no uso da linguagem, no sentido de permitir um nível maior de abstração em oposição à linguagem oral, dependente do contexto comunicativo. Resulta também no desenvolvimento de processos de raciocínio mais complexos, traçando uma oposição entre pensamento lógico/científico e pré-lógico, bem como entre história e mito.

Segundo Feitosa (2011), “essa corrente teórica marginaliza as sociedades de tradição oral, a fim de enfatizar a supremacia cognitiva dos indivíduos e sociedades que se utilizam da tecnologia da escrita” (p. 42).

Street (1984), ao proceder sua crítica aos trabalhos mencionados, enquadra tais pesquisas naquilo que chama de Modelo Autônomo de Letramento, justamente por ver que o letramento, neste caso, é meramente uma habilidade técnica. O pesquisador assim propõe o Modelo Ideológico de Letramento.

Com base nos pressupostos de Street (1984; 1995; 2003), o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra. Assim o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como do significado atribuído à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção desses fatores resulta em letramentos múltiplos, que variam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam. (FEITOSA, 2011, p. 47)

Dentro dessa perspectiva, Feitosa (2011) afirma que:

O processo pelo qual são aprendidas implica não somente o conhecimento do código, mas a possibilidade de usá-lo em favor das mais diversas formas de se produzir sentido por meio da linguagem legitimadas em contextos culturais específicos, de modo que a aprendizagem da língua escrita deixa de ser para o professor uma questão que pertence somente à dimensão pedagógica, passando a pertencer também à dimensão social. (p. 49)

Segundo Kleiman (1995, p. 21), o modelo ideológico “não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características,(sic.) de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.”

Conceituando o modelo ideológico de letramento, Jung (2003) esclarece que

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo. (p. 60)

Na prática, a opção pelo modelo ideológico de letramento exige

Não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja promover a alfabetização, mas simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p. 5)

Conseqüentemente, ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão investigar práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), onde funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social colocarão numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que, portanto, não podem mais ser vistas de maneira dicotômica.

Para sintetizar, Moterani (2013, p. 137) apresenta cinco pontos nos quais o modelo ideológico se sustenta:

1. O letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas;
2. Os diferentes papéis sociais que um mesmo ser humano exerce nos diferentes contextos de vida determinam as práticas de letramento que abarcam a escrita, sendo que um indivíduo que se encaixa em muitas situações precisa dominar a leitura e a escrita em todas elas, já que a inserção de uma pessoa nos diferentes domínios da vida suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela;
3. A noção de letramento deve ser vista como dinâmica, pois este dependerá sempre do interlocutor e do propósito comunicativo, fatores que mudam de acordo com o contexto em que se está inserido.
4. Por estarem interligadas ao social, o qual muda de acordo com as evoluções que ocorrem na economia, na sociedade e na cultura em geral, as práticas de letramento são afetadas e se adaptam a essas mudanças que ocorrem ao longo da história;
5. Existem muitas manifestações de letramento e a escola representa apenas uma delas, portanto, qualquer evento comunicativo envolve aprendizagem.

Conforme Rojo (2009), é necessário “uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares”. Isso porque com a globalização, o mundo mudou e em se tratando de letramento, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação. Ainda segundo Rojo (2009),

“o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos:

- A vertiginosa *intensificação* e a diversificação da *circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores, mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades;
- A *diminuição das distâncias espaciais* – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógicas, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
- A *diminuição das distâncias temporais* ou a *contração do tempo*, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos

culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento;

- A *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, p. 105 e 106).

Nessa perspectiva nosso trabalho procura analisar como essas novas mídias estão inseridas no livro didático, dando ênfase aos gêneros textuais, mais precisamente às resenhas, as quais exigem do aluno não apenas conhecimento cultural da obra exposta, mas também posicionamento crítico sobre tal objeto.

Rojo (2009) aponta que um dos principais objetivos da escola é de permitir a participação dos alunos nas várias práticas sociais “de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107). Para fazê-lo moral e democraticamente, Rojo aponta os seguintes letramentos:

- Os *multiletramentos ou letramentos múltiplos*, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais
- Os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.
- Os *letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

Sabemos que as exigências que a contemporaneidade apresenta à escola tende a multiplicar as práticas e textos que nela circulam. Ainda segundo Rojo (2009, p. 108)

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literários, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima (letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, letramentos críticos e protagonistas).

A ampliação e a democratização das práticas e dos eventos de letramentos são necessárias, uma vez que as esferas de atividades e de circulação de discursos não são estanques e separadas mas ao contrário “interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas”(Rojo, 2009, p. 110).

Portanto, como defende Rojo (2009)

o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. [...]. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (p. 115)

Percebemos assim, o quanto esses novos estudos são válidos se incorporados as aulas tendo como base os livros didáticos, que como podemos observar, trazem esses novos conceitos de letramentos, ajudando não só aos professores a ajudar as novas mídias em sala de aula, como também aos alunos que percebem que a escola não está desconectada do mundo.

2.2 GÊNERO E ENSINO

No Brasil, a definição de gênero adotada foi bastante influenciada pelas contribuições de Bakhtin (2000 [1952/1953]). Esse teórico define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. E acrescenta que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Nesse sentido, os gêneros organizam tanto a nossa escrita como também a

nossa fala, uma vez que estão intimamente associados como formas particulares de nossas atividades cotidianas.

Considerando que a missão da escola é ensinar os estudantes a escrever e que é nessa instância que o gênero é visto não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem. Essa dupla visão do gênero ao contexto escolar é discutido por Gonçalves (2011, p. 91), que aponta a reflexão feita por Scheneuwly e Dolz para quem a escola coloca o aluno numa posição falseada de “como se”, de certa maneira a título de simulação do real, já que o gênero está sendo usado como pretexto para a aprendizagem. Para esses autores “ao entrar um determinado gênero na escola, deve ser produzido um desdobramento deste gênero, já que ele servirá como instrumento de comunicação e um objeto de ensino/aprendizagem”.

Portanto, é necessário que entendamos esse processo de didatização ao transpor os gêneros para a sala de aula, tendo em vista a possibilidade de aprendizagem dos estudantes.

2.3 O GÊNERO “RESENHA”

2.3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO TRABALHO CIENTÍFICO

Na perspectiva metodológica do trabalho científico, de caráter normativo se enquadra a ABNT (2003), que denomina resenha crítica como resumo crítico e dá a seguinte definição “resumo redigido por especialistas com análise crítica de um documento”. E ao contrário de alguns estudiosos, a ABNT (2003) diferencia resumo crítico (resenha) de recensão afirmando que “Quando analisa apenas uma determinada edição entre várias, denomina-se recensão”.

Ao discutir a questão da metodologia de pesquisa no ensino superior e os gêneros que circulam no meio, Severino (2005, p.131) aponta que as resenhas permitem a triagem da bibliografia que se vai selecionar tanto para a elaboração de algum trabalho científico, quanto para a atualização bibliográfica. Em relação aos tipos, Severino (2005) classifica as resenhas em três categorias: informativa, crítica e crítico-informativa. Na resenha informativa, o autor simplesmente exporá o conteúdo do texto; na crítica, manifestará o valor e o alcance do texto resenhado e, na crítico-informativa, fará a exposição do conteúdo e tecerá comentários sobre o texto.

Já Monteiro (1998) define resenha como um resumo crítico, ou seja, a resenha traz o assunto resumido acompanhado de uma análise crítica. Para essa autora, o resumo é parte constitutiva da resenha, sendo que esta deve, obrigatoriamente, conter uma crítica, que pode vir articulada ou após a síntese da obra. Diferentemente de Monteiro, Rodrigues (2006) classifica resenha como um tipo de resumo, diferenciando resenha de resumo crítico com a seguinte definição “A resenha é um resumo crítico mais amplo, que compartilha, na elaboração dos comentários, a utilização de opiniões de diversas autoridades científicas em relação à obra do autor estudado”.

Diferente de Severino, que em seu trabalho considera a resenha sob a perspectiva da metodologia, Carvalho (2006) estuda a partir de uma ótica linguística e aponta como primeiro problema ao se falar em resenhas: o “mar de termos”, sendo utilizadas, entre teóricos e autores de livros didáticos as mais variadas denominações: resenha, recensão, crítica, resenha crítica e crítica recensória.

Carvalho (2006) ainda aponta que a denominação resenha perdeu seu significado meramente descritivo e é usada, hoje em dia, como sinônimo de todas as outras denominações (resenha crítica, crítica, resenha literária).

2.3.2 SEGUNDO A PERSPECTIVA SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO

Afora do contexto escolar, a resenha tem lugar garantido nos jornais e revistas periódicos, sejam eles na esfera jornalística ou na esfera acadêmica, garantindo sempre destaque, uma vez que além de descrever, apresenta, avalia objetos culturais articulando o diálogo com textos e autores, de modo a permitir questionamentos e reflexões diversas por parte tanto do leitor como do autor resenhado.

Mesmo tendo toda essa repercussão, o estudo sobre o gênero resenha ainda não detém tanta popularidade. Assim, apresentaremos no tópico a seguir a perspectiva Sociorretórica desse gênero, a fim de aprofundar nossa compreensão sobre ele.

Conceituando o gênero, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 28) afirmam que a resenha é “um gênero discursivo usado para avaliar o resultado de uma produção intelectual em uma dada área do conhecimento (livro, filme, software, etc.)” Essas autoras delimitam a estrutura retórica básica de uma resenha em apresentar, descrever, avaliar e recomendar (ou não) o produto resenhado.

Por se tratar de um gênero do discurso, não há como deixar de fazer remissão à clássica definição de Bakhtin ([1979], 1997, p. 279) de que “cada esfera de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Para esse autor, gêneros são muito mais do que um conjunto de regras, convenções e características textuais; são os modos pelos quais vemos e interpretamos o mundo, como interagimos nele e com ele.

Neste sentido concordamos com a classificação dada por Carvalho (2006) de que o gênero resenha é “essencialmente metadiscursivo, pois se configura como um discurso sobre outro (o discurso da crítica sobre o discurso ficcional, pelo menos) e intertextual, visto que integra, literalmente ou não, a presença de outro texto no seu próprio”. (p. 183)

Motta-Roth ([1995]2002, p.93), voltando-se para o uso da resenha no ensino superior apresenta uma descrição esquemática da organização de resenhas, com base nas noções de Move (Unidade de informação mais geral) e Passo (Unidade de informação mais específica), inspiradas nas contribuições de Swales (1990), para a descrição de artigos acadêmicos. O quadro 1 mostra o modelo adotado pela autora.

Quadro 1. Descrição esquemática do gênero resenha

Move 1 APRESENTANDO O LIVRO	
<i>PASSO 1</i> Definindo o tópico geral do livro	e/ou
<i>PASSO 2</i> Informando sobre a virtual audiência	e/ou
<i>PASSO 3</i> Informando sobre o/a autor/a	e/ou
<i>PASSO 4</i> Fazendo generalizações	e/ou
<i>PASSO 5</i> Inserindo o livro na área	
Move 2 ESQUEMATIZANDO O LIVRO	
<i>PASSO 6</i> Delimitando a organização geral do livro	e/ou
<i>PASSO 7</i> Definindo o tópico de cada capítulo	e/ou
<i>PASSO 8</i> Citando material extratexto	
Move 3 RESSALTANDO PARTES DO LIVRO	
<i>PASSO 9</i> Avaliando partes específicas	
Move 4 FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO	
<i>PASSO 10A</i> Recomendando / desqualificando o livro	ou
<i>PASSO 10B</i> Recomendando o livro apesar das falhas	

Fonte: Motta-Roth ([1995] 2002)

A autora apresenta a organização da resenha em quatro movimentos e em cada movimento alguns passos, que orientam o resenhista na sua produção. Esses passos são importantes, pois propiciam ao escritor alternativas criativas de como escrever sua resenha. Ao mesmo tempo que seguir esses passos ou optar por alguns o escritor estará confiante que correspondeu ao objetivo da resenha, que consiste em responder às

questões mencionadas anteriormente (quem é o autor, sobre o que é o livro, como ele se compara com livros do mesmo autor, sobre o mesmo tópico, ou na mesma área).

Segundo a autora, o resenhista pode usar todas essas estratégias conjuntamente ou escolher apenas as que lhe interessar, variando em extensão, de acordo com o quê e o quanto deseja enfatizar em sua análise, ou em frequência, de acordo com as características da obra ou o seu estilo.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), o encerramento da resenha deve sempre conter uma recomendação final (velada em se tratando de livro resenhado em contexto acadêmico), tendo um tom persuasivo para que ressalte a importância e a atualidade do material resenhado.

Araújo (1996), também realizando estudos sobre o gênero resenha, fundamenta-se na análise de um *corpus* de 80 resenhas de livros em inglês na área de linguística. A autora também chega, a exemplo de Motta-Roth ([1995] 2002), a uma reformulação do modelo CARS¹ para resenhas de livros. O modelo apresentado por Araújo, no entanto, difere significativamente daquele proposto por Motta-Roth, conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2. Descrição da estrutura retórica de resenhas de livros

Move 1 – Estabelecer o campo	
Estratégia 1- Fazendo generalizações sobre o tópico	e/ou
Estratégia 2- Alegando centralidade	e/ou
Estratégia 3- Indicando a audiência pretendida	e/ou
Estratégia 4- Informando o leitor sobre a origem do livro	e/ou
Estratégia 5- Apresentando o objetivo do livro	e/ou
Estratégia 6- Referindo-se a publicações anteriores	e/ou
Move 2 – Sumarizar o conteúdo	
Estratégia 7- Descrevendo a organização do livro	e/ou
Estratégia 8- Apresentando/discutindo o conteúdo do livro	e/ou
Estratégia 9- Avaliando o livro	e/ou
Estratégia 10- Apresentando sugestões para aperfeiçoamento	
Move 3 – Prover uma avaliação final do livro	
Estratégia 11- Recomendando/desqualificando completamente o livro	e/ou
Estratégia 12- Sugerindo futuras aplicações	

Fonte: Araújo (1996, p. 61)

A partir dos modelos apresentados por esses dois estudiosos do gênero (Motta-Roth e Araújo), Bezerra (2009) amplia o estudo verificando, no *corpus*, pontos de maior

¹ Em Inglês a sigla significa “creating a research space”, isto é, criando um espaço de pesquisa. Swales utiliza uma metáfora inspirada na ecologia para explicar a estruturação: de localização, arrumar e habitar um nincho.

conformidade com um ou outro modelo, ou divergências em relação a ambos. Ele destaca que “Um aspecto sempre levado em conta é que os referidos modelos dizem respeito a textos em inglês, enquanto a investigação enfoca exclusivamente em textos em língua portuguesa. Além disso, examinamos, nesta pesquisa, tanto resenhas de livros como resenhas de artigos.” (BEZERRA, p. 99)

Para a pesquisa, Bezerra (2009) selecionou 60 exemplares de resenhas acadêmicas, sendo 30 produzidas por escritores “especialistas” (coletadas nos periódicos *Vox Scripturae* e *Simpósio*). E outras 30 resenhas foram produzidas por alunos do Seminário Teológico Batista do Ceará, em Fortaleza, em disciplinas da área de teologia.

Esse autor percebeu peculiaridades nas resenhas ao comparar a organização retórica das resenhas produzidas pelos especialistas com as resenhas produzidas pelos alunos, explicando essas especificidades da seguinte forma:

“A menor complexidade organizacional das resenhas de alunos é aferida pelo fato de que o estudante, ao produzir uma resenha, lança mão de um número relativamente menor de subunidades de informação, embora utilize as mesmas unidades empregadas pelos especialistas.” (p. 100)

Para exemplificar o autor traz dois quadros, sendo um destinado a descrever a organização retórica de resenhas de especialistas e outro a organização retórica de resenhas de alunos. Sumariamente mostrarei os pontos de convergências entre as duas organizações retóricas, no quadro 3 a seguir.

Quadro 3. Pontos em comum entre a organização retórica das resenhas dos especialistas e as resenhas dos alunos.

Unidade retórica 1- Introduzir a obra	
Subunidade 1- Definindo o tópico geral	e/ou
Subunidade 2- Argumentando sobre a relevância da obra	e/ou
Subunidade 3- Informando sobre o autor	e/ou
Subunidade 4- Referindo-se a publicações anteriores	
Unidade retórica 2- Sumarizar a obra	
Subunidade - Descrevendo a organização da obra	e/ou
Subunidade 7- Apresentando/ discutindo o conteúdo	
Unidade retórica 3- Criticar a obra	
Subunidade 10- Avaliando positiva-negativamente	
Unidade retórica 4- Concluir análise da obra	
Subunidade 11- Indicando leitores em potencial	

Fonte: Bezerra (2009)

Analisando as estruturas apresentadas neste modelo, percebemos que, no nível macroestrutural, as resenhas são estruturadas em quatro grandes blocos de informação: introdução, descrição, crítica e recomendação.

Cada uma dessas Unidades é subdividida em subunidades. Na Unidade 1 – Introduzir a obra – o escritor da resenha chama a atenção do leitor para diversos aspectos relacionados com o livro, filme, CD, que nem sempre podem ser abstraídos da própria obra. Trata-se de uma unidade retórica bastante característica em resenhas: Informações sobre o autor, a nova obra ou obras anteriores representa a ocasião propícia para apresentar o autor, principais protagonistas ou personagens da obra resenhada, a depender do objeto cultural.

Nesse aspecto, diante da tarefa de produzir a Un1 em uma resenha, Bezerra (2009) constata que o estudante geralmente dependerá das informações veiculadas na capa, em notas bibliográficas, em sites que discutam aquele objeto, ou estilo no qual o objeto se enquadra.

Dentro dessa Unidade, encontramos a subunidade 1 – Definindo o tópico geral – cuja função é “estabelecer para o leitor o assunto abordado pela nova publicação, ou a abordagem teórica abordada pelo autor para tratar do tema.” (BEZERRA, 2009, p. 107). Especialmente, essa subunidade ocorre tipicamente no parágrafo inicial e uma das estratégias mais usadas para a apresentação é citar o título da obra em itálico ou em negrito, acompanhado de uma afirmação a respeito do tópico tratado.

A subunidade 2 – Argumentando sobre a relevância da obra – corresponde ao *step* que Swales (1990) rotulou como “alegando centralidade”. Conforme Swales (1990), podemos afirmar que “alegações de centralidade” são “apelos à comunidade discursiva” (p.144) para que membros aceitem a nova publicação como uma contribuição significativa dentro da área disciplinar.

A subunidade 3 – Informando sobre o autor – tais informações contribuem para estabelecer as credências para a aceitação da nova publicação, Segundo Bezerra (2009) “as ocorrências dessa subunidade, evidenciam uma transposição mais ou menos mecânica da informação disposta nas seções introdutórias dos livros ou em sua capa, quarta capa ou orelha, para o corpo da resenha” (p. 109).

A subunidade 4 – Referindo-se a publicações anteriores – é um dos movimentos bastante utilizado como forma de chamar a atenção do leitor para outras publicações/participações feitas por aquele escritor/ ator que por ventura os leitores já tiveram acesso. Esta unidade retórica também serve para indicar possíveis leituras

futuras que tenham algo em comum com aquela resenha. Talvez se apresente como um ponto de partida para o professor socializar um determinado objeto cultural em sala de aula.

A Unidade retórica 2 – Sumarizar a obra – tem como objetivo descrever a organização e o conteúdo do livro, filme, CD. Bezerra (2009) Aponta que “embora o foco principal seja descritivo, frequentemente essa unidade antecipa já uma postura avaliativa por parte do resenhista”. (p. 105). Mesmo que a resenha concentre a avaliação da obra nas unidades de informação subsequente, o juízo do resenhista, positivo ou negativo, já se encontra diluído em meio à descrição e apresentação do conteúdo. Tal Unidade é dividida em duas subunidades

As subunidades 5 e 6 – Descrevendo a organização da obra e Apresentando/discutindo o conteúdo – são nessas unidades que o resenhista descreve como está organizado a obra, citando os capítulos, as seções mais pertinentes daquela obra e logo em seguida passa, naturalmente, para à apresentação e/ou discussão do conteúdo das partes, seções ou capítulos anunciados. Bezerra (2009) afirma que essa subunidade “é predominantemente descritiva e é empregada para sumarizar brevemente o conteúdo da obra de modo que costuma ser a subunidade mais longa em uma resenha, podendo estender-se por vários parágrafos”.

A Unidade retórica 3 – Criticar a obra – tem como função avaliar a obra, tanto os aspectos gerais, a vista do todo, como destaques de pontos que ao resenhistas parecem mais relevantes na nova publicação, adicionalmente podem incluir críticas e elogios sobre a obra resenhada, bem como problemas tradução, erros formais e referências elogiosas à editora por publicar a obra. Conforme o quadro 3 esta Unidade só apresenta uma subunidade – Avaliando positiva-negativamente.

A Subunidade 7 – Avaliando positiva-negativamente – concentra o esforço que faz com que uma resenha seja o que é. E Consiste essencialmente na avaliação positiva e/ou negativa da nova publicação. Segundo Bezerra (2009) é através dessa subunidade que “o resenhista passa definitivamente da descrição para a avaliação. A mudança, bem marcada em relação às unidades anteriores das resenhas, é tão significativa que caracteriza a entrada em uma nova unidade de informação”. (p. 110)

A última Unidade apresentada no quadro 3 diz respeito à conclusão da análise da obra. Esta unidade está atrelada ao propósito comunicativo que motivou a produção da resenha, isto é, o resenhista está condicionado ao público a que ele quer chamar a atenção não apenas para ler a resenha, mas também para apreciar (ou não) o objeto

cultural resenhado. Temos assim a subunidade – Indicando leitores em potencial – destinada a indicar a que público mais interessa o objeto resenhado, e para isso o resenhista deve está atento aos interesses dos mais diversos grupos, para que assim consiga produzir uma resenha que atenda aos mais diversos grupos.

2.3.3 SEGUNDO A PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO MIDIÁTICA

Para Melo (2003), no jornalismo opinativo, “a estrutura dependeria do controle, pela instituição, da autoria e da angulação (tempo e espaço) da narração. Considerando-se então esses critérios, os textos jornalísticos opinativos seriam o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura e a carta.

Ainda segundo Melo (2003) resenha deve ser considerado como um gênero jornalístico uma vez que faz apreciação de obras de arte ou de produtos culturais, com o fito de orientar a ação dos fruidores ou dos consumidores. Marques de Melo (2003) ainda apresenta o caráter multifacetado da resenha, segundo a lista de funções (oito) que Todd Hunt, nas quais além de informar a divertir o leitor, elevam o nível cultural, reforçam a identidade comunitária, aconselham os consumidores a como empregar melhor seus recursos, estimulam e ajudam os artistas, definem o que é novo e documentar para a história.

Tais características podem ser percebidas nas resenhas de ambas as esferas (jornalísticas e acadêmica).

É importante destacar aqui a pesquisa realizada por Feitosa (2010), que tinha como um dos objetivos investigar as concepções de resenha de três alunas do primeiro semestre do curso de letras de uma dada faculdade. Segundo a autora um dos problemas que as alunas tiveram ao realizar as resenhas diz respeito à construção da referenciação e ao gerenciamento de vozes.

Talvez esse problema enfrentado pelas alunas tenha vindo do Ensino Fundamental II e Médio uma vez que como veremos em nossa análise, as resenhas encontradas nos livros didáticos de língua portuguesa tem como fontes os textos veiculados em jornais e revistas e tais textos “têm como característica emitir opinião por múltiplas vozes.” (MELO, 2010).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Com base na premissa de que os livros didáticos são ferramentas de grande importância no ensino e passíveis de análises e detalhamentos, utilizaremos, no presente estudo as contribuições da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa é definido por Marconi e Lakatos (2003) como

o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Podemos destacar que uma das principais vantagens em se fazer uma pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de diversos fatores muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente, isto é, ampliar o seu trabalho independente de condições externas (pessoas, locais, autorizações).

Por termos o *corpus* para análise constituído por livros didáticos, nossa pesquisa também terá as contribuições da pesquisa documental:

caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, p. 69).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, p. 70).

3.2 CONTEXTO DE OBTENÇÃO DOS DADOS

Os livros didáticos selecionados para análise foram aqueles que contemplavam o estudo do gênero resenha. Assim foram selecionados três livros exemplares do

professor destinados ao ensino fundamental (8ª série, 8º ano e 9º ano) e três destinados ao ensino médio, também exemplares do professor (1º, 2º e 3º ano), publicados no período entre 2002 e 2013. A seguir, o quadro 4 informa os livros, os autores, o ano a que se destinam, a editora e o capítulo onde encontramos o estudo do gênero.

Quadro 4 - Apresentação dos livros selecionados.

Autores	Livro didático	Série/ano	Editora/Edição	Capítulo para estudo do gênero
Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Linguagem Nova	8º série	Ática/2002	Cap. Atividades extras
Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Linguagem Nova	8º ano	Ática/2007	Cap. 8
Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto	Para Viver Juntos	9º ano	SM Edições/ 2011	Cap. 7
Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade	Viva Português	3º ano	Editora Ática/2010	Cap. 1
Rogério de Araújo Ramos	Ser Protagonista	2º ano	SM Edições/2013	Cap. 36
Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara	Português: Contexto, interlocução e sentido	1º ano	Moderna/2013	Cap. 30

3.2.1 LD DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com o quadro 4, do nível Fundamental foram selecionadas duas dois livros da coleção **Linguagem Nova** (edições: 2002 e 2007), de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura e um livro da coleção **Para Viver Juntos** (2011), de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto.

No livro **Linguagem Nova** (2002), destinada à 8º série no ensino fundamental, o estudo do gênero resenha se encontra na última seção, que compreende as páginas 228 a 233. Os autores justificam o motivo que os levaram a colocarem tais atividades no final do livro, nos seguintes termos: “essas atividades estão reunidas no final do volume por uma questão de opção metodológica” (Manual do Professor, p. 13). Nesta seção do livro denominada “Atividades com jornal, rádio, televisão e internet” há uma indicação de como essas atividades podem ser trabalhadas, “visando a flexibilidade do trabalho do professor, que poderá empregá-la quando acha conveniente” (Manual do Professor, p.

14). Os autores também fazem um alerta: “Não se aconselha a utilização do Suplemento todo numa sequência única, como material estanque e divorciado das demais unidades”. (Manual do Professor, p. 14)

Dentro da seção “Atividades com jornal, rádio, televisão e internet” o estudo do gênero resenha compreende as atividades 3 e 4, que são divididas em três momentos: 1. *O gênero resenha crítica*, seção introdutória do estudo sobre resenha, nela encontramos quatro resenhas sendo as três primeiras caracterizadas como sinopse (os autores trazem como sinônimos) e outra sendo uma resenha de filme. 2. *O gênero resenha no rádio e na televisão*, nesta seção encontramos apenas uns questionamentos sobre como o gênero é apresentado nas mídias. 3. *O gênero resenha na internet*, nessa seção encontramos, além de alguns sites indicando onde podemos encontrar tal gênero, a resenha de filme e em seguida alguns questionamentos sobre a resenha lida.

Já o livro **Linguagem Nova** (2007) apresenta o estudo do gênero resenha no capítulo 8, que compreende outras seções (Gramática textual, ortografia, produção oral: debate, reflexão sobre a língua) que fazem ligação direta e/ou indireta com o gênero que será objeto de estudo a seguir, no caso a crítica.

No capítulo em referência são trabalhados três textos: 1. O sócia (Luís Fernando Verissimo), 2. A indústria caça-talento (O Estado de S. Paulo), 3. Senhora Creyson (ALVES FILHO, Francisco - Revista IstoÉ). Após cada texto são propostas algumas atividades de reflexão sobre o uso da língua para a construção de uma opinião.

O gênero a ser estudado na seção *Produção escrita* é a Crítica (de cinema, televisão, teatro, música etc.). Esta edição de 2002, apresenta a resenha de programa de TV e a resenha de CD.

No livro **Para Viver Juntos** (2011), destinado a alunos do 9º ano, os autores apresentam quatro objetivos: 1. Ler e produzir *resenhas críticas*. 2. Conhecer as características do gênero *resenha crítica*, bem como a estrutura clássica da argumentação. 3. Ampliar o estudo de estratégias argumentativas como a refutação e a impessoalização, entre outras. 4. Verificar a ortografia de alguns sufixos e de palavras cognatas. (Manual do professor, p.210)

No capítulo 7 é proposta a leitura de 2 textos que se enquadram nos moldes da resenha: “Queiroga escreve para crianças de forma inusitada”(Michel Laub) e “Bons Modos Tiram Graça da Comédia” (Luiz Zanin Oricchio – O Estado de S. Paulo). É importante destacar que, antes da leitura desses textos, os autores trazem uma seção

intitulada “O que você vai ler”, que traz informações sobre o gênero a ser lido e alguns questionamentos para a reflexão do aluno.

Além dessas seções *leitura e o que você vai ler*, o capítulo consta também das seguintes seções:

- Estudo do texto, que se divide em: *Para entender o texto, O contexto de produção, A linguagem do texto*.
- Produção de texto, que é dividida em três partes: *Proposta, Planejamento e Elaboração do texto, Avaliação e reescrita do texto*.
- Reflexão Linguística, em que há uma subseção destinada ao estudo da reflexão linguística aplicada ao texto (*reflexão linguística na prática*).
- Atividades Globais, que traz atividades voltadas ao conteúdo estudado articulando o gênero estudado com questões de reflexão sobre o uso da língua.

A definição do gênero resenha é sempre apresentada na sub-seção *Anote*, que consiste em pequenos parágrafos explicativos sobre o gênero estudado.

3.2.2 LD DO ENSINO MÉDIO

Ainda segundo o quadro 2, do nível Médio selecionamos três volumes de coleções diferentes, são eles: “Viva Português” (2010), de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade; “Ser protagonista” (2013), organizado por Rogério de Araújo Ramos; “Português: Contexto, interlocução e sentido” (2013), de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara.

No livro **Viva Português** (2010), destinado a alunos do 3º ano do ensino médio, encontramos o estudo do gênero resenha na primeira Unidade, que tem por título *Um olhar crítico*. Na apresentação da unidade as autoras deixam claro que a abordagem será contextualizada (estudo do gênero com períodos literários – vanguardas europeias).

No início do capítulo há algumas orientações dadas ao professor. A primeira delas diz respeito ao objetivo:

Prof.(a), o objetivo principal desta unidade é despertar o aluno para as razões que o levam a apreciar ou não determinado produto de arte ou de entretenimento. Ao analisar os próprios argumentos, o aluno terá condições de verificar que, por trás de uma resenha crítica, há a situação de produção de texto, que são os conhecimentos do crítico do produto resenhado, sua profissão, suas experiências de vida, seu gosto pessoal. (p. 9)

O capítulo é dividido nas seguintes seções: 1. *Antes de ler-* como forma de introduzir os assuntos, as autoras apresentam nessa seção algumas apreciações de objetos culturais, na qual expõem opinião de determinado artista sobre um objeto cultural; 2. *Texto e interpretação de texto* – em que as autoras trazem duas críticas bem como várias questões de interpretação; 3. *Conhecimentos linguísticos* – destinada ao estudo das orações subordinadas adjetivas. É importante percebermos que as autoras, preocupadas em contextualizar o conteúdo a ser estudado com o gênero já visto, apresentam sempre trechos dos textos já vistos, como forma de exemplo de orações subordinadas adjetivas; 4. *Atividades de aplicação* – nessa seção há vários questionamentos sobre o gênero resenha, bem como a apresentação de duas resenhas, sendo uma resenha de evento e outra resenha de CD; 5. *Ortografia e outras questões* – nessa seção o assunto em destaque são os pronomes relativos; 6. *Produção de texto- a seção é dividida em cinco partes*. A primeira delas é a definição do gênero resenha crítica, bem como a apresentação de alguns passos necessários para a realização da resenha. Em seguida são apresentadas três atividades, sendo duas denominadas de atividades de decalque e uma de produção de autoria; por fim as autoras fazem uma contextualização informando onde podemos encontrar o gênero em estudo; 7. *No mundo da oralidade* – seção em que as autoras trazem uma proposta de produção oral a partir do gênero resenha, lembrando sempre aos alunos que não é a leitura da resenha, mas uma apresentação oral daquilo que mais lhe chamou a atenção no objeto cultural já resenhado. Em todas as seções o estudo do gênero resenha crítica é referida, seja de forma implícita ou explícita.

O segundo livro selecionado foi **Ser Protagonista** (2013), destinado a alunos do segundo ano do Ensino Médio. É importante destacar que neste livro há uma macro divisão: 1. Literatura: os movimentos do século XIX; 2. Linguagem: analisar, classificar, produzir sentido; 3. Produção de texto: Construindo os gêneros. É dentro dessa última seção que encontramos o estudo do gênero resenha, mais precisamente no capítulo 36.

O capítulo é dividido em cinco seções. A primeira delas é *O que você vai estudar* em que são apresentados três pontos que descrevem, em linhas gerais, o que será abordado durante o capítulo.

Na segunda seção, denominada *leitura*, é apresentada uma resenha crítica escrita por Carlos Graieb, publicada pela revista *Veja*. Ainda nessa seção podemos encontrar um pequeno texto informativo sobre onde está presente a resenha crítica.

Na seção seguinte – *Ler uma resenha crítica* – são trazidos alguns questionamentos sobre a resenha crítica lida, bem como algumas ocorrências na subseção *Anote*, com informações resumidas sobre o gênero resenha.

Na seção *Entre o texto e o discurso – Formulando uma opinião*, os autores trazem a resenha escrita por José Geraldo Couto (Folha de S. Paulo), com apontamentos sobre os aspectos e a estrutura do gênero, em seguida como atividade é pedido que os alunos façam os apontamentos sobre a resenha anterior.

A última seção *Produzir uma resenha crítica* é dividida em cinco momentos: Proposta, Planejamento, Elaboração, Avaliação, Reescrita.

O capítulo se encerra com um alerta para a construção de argumentos persuasivos, usando assim adjetivos que suavizam ou intensificam o conteúdo das afirmações.

O livro **Português: Contexto, interlocução e sentido**, também publicado no ano de 2013, destinado a alunos do primeiro ano do ensino médio, é dividido em três grandes eixos: 1. Literatura; 2. Gramática; 3. Produção de texto.

O estudo do gênero resenha encontra-se neste último eixo, mais precisamente no Capítulo 30, que traz as seguintes seções:

1. Leitura: a seção introdutória do capítulo apresenta a resenha feita por Mario Mendes (Revista Veja), análise: nessa seção são apresentados alguns questionamentos sobre a resenha lida.
2. Resenha: definição e usos: nessa seção encontramos uma definição do gênero resenha, bem como o seu contexto de circulação, o público a qual se destina, sua estrutura e por fim a linguagem empregada na resenha.
3. Análise Crítica: Essa seção é dividida em três partes: pesquisa e análise de dados, Elaboração e Reescrita. Finalizando assim o estudo da resenha crítica.

As orientações indicadas pelas autoras são norteadas a partir das exigências da Matriz do Enem (2009). Logo as autoras indicam que o trabalho realizado ao longo do capítulo favorece o desenvolvimento das competências da área 1: Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relativos para sua vida – e da área 7: Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (p. 44 – guia de recursos²)

Além disso favorece o desenvolvimento das seguintes habilidades:

² Denominação adotada pelas autoras para o Manual do Professor.

H1. Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H3. Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses elementos.

H4. Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

H21. Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22. Relacionar, em diferentes textos, opinião temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23. Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24. Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outros. (p. 44 – Guia de recursos).

3.2.3 RESENHAS APRESENTADAS NOS LD SELECIONADOS

Os livros didáticos selecionados apresentam os mais variados objetos culturais, como veremos em nossa análise. Cabe, porém destacar que em um dos livros (Coleção Linguagem Nova, 2002) o texto apresentado se configura como sinopse, de modo que os autores trazem os gêneros resenha e sinopse como sinônimos. Para fins de análise e de reconhecimento das unidades retóricas propostos para descrição da resenha, não consideramos tal sinonímia, uma vez que suas estruturas não são correspondente, razão porque as sinopses não foram analisadas quanto a sua organização retórica.

Outras resenhas que foram apresentadas em fragmentos muito curtos, nas quais as unidades retóricas não foram contempladas o suficiente, também foram descartadas na análise da organização retórica.

No quadro 5 a seguir indicamos as resenhas nas quais foi possível identificarmos as unidades retóricas de sua organização.

Quadro 5- Resenhas apresentadas nos LD selecionados

Resenhas consideradas para análise	Objeto cultural/ veiculação	Livro Didático
R1 – Homem aranha ganha adaptação acertada	Filme/ Folha de S. Paulo	Linguagem nova (8º série) /2002
R2 – Surf Adventures	Filme/site: cineclick	

R3 – Senhora Creyson	Programa de TV/ Revista IstoÉ	Linguagem nova (8º ano) /2007
R4 – Sangue Novo (ou não tão novo assim)	CD/ Revista Capricho	
R5 – Quiroga escreve para crianças de forma inusitada	Livro/ Folha de S. Paulo	Para Viver juntos (9º ano) /2011
R6 – Bons modos tiram graça da comédia	Filme/ O Estado de S. Paulo	
R7 – Crítica ao mundo dos trouxas	Livro/ Revista Cult	Viva Português (3º ano) /2010
R8 – Heróis de uniforme	Filme/ Revista Bravo	
R9 – Rogério Caetano	CD/ Guia da Folha	
R10 – Noel – poeta da Vila	Filme/ Guia da Folha	
R11 – Memórias quase póstumas	Livro/ Folha de S. Paulo	Ser protagonista (2º ano) /2013
R12- Narrativa retrata a fusão entre o caipira e o urbano	Filme/ Folha de S. Paulo	
R13 – Excesso de Titãs	Filme/ Revista Veja	Português: Contexto, interlocução e sentido (1º ano) /2013
R14 – Aprender a Viver	Livro/ Revista Veja	

Observando o quadro 5, na primeira coluna temos os títulos das resenhas, muitos deles frasais, como por exemplo as R1 – Senhora Creyson, e R8 – Heróis de Uniforme, ganhando assim um tom bem mais jornalístico. Logo percebemos o distanciamento entre os dados da presente pesquisa dos dados analisados pelos estudiosos da teoria Sociorretórica do gênero resenha, apresentado no tópico 2.3.3.

Esse caráter jornalístico se confirma quando vamos analisar as fontes nas quais as resenhas foram inicialmente veiculadas, todas da esfera jornalística. (Folha de S. Paulo, Revista Veja, Revista Cult, entre outros).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 DAS NOMENCLATURAS EMPREGADAS E SUA VARIAÇÃO

Como visto em nossa fundamentação teórica, muitos autores apresentam como problema inicial, ao estudar o gênero resenha, o “mar de termos” (Carvalho, 2006)

empregado a um mesmo gênero. Tal variação está presente nos livros didáticos analisados. Acompanhem no quadro 6 os termos empregados em cada livro.

Quadro 6. Termos empregados no livro didático.

Nomenclatura	Resenha	Resenha Crítica	Crítica	Resenha literária	Sinopse
Linguagem Nova (8º série)/2002	x	X			x
Linguagem Nova (8º ano)/2007			X		
Para Viver Juntos (9º ano)/2011	x	X		x	
Viva Português (3º ano)/2010	x	X			
Ser Protagonista (2º ano)/2013	x	X			
Português: contexto, interlocução e sentido (1º ano)/2013	x				

De acordo com o quadro 6, o levantamento da nomenclatura adotada nos LD pesquisados permite-nos as seguintes constatações:

1- A nomenclatura resenha foi a mais adotada entre os livros pesquisados, conforme também aponta a literatura “A palavra resenha, perdeu seu significado meramente descritivo e é usada, hoje em dia, como sinônimo de todas as outras” (Carvalho, 2006). Dos seis livros pesquisados, cinco apresentam a denominação “resenha”. O quadro 7 mostra a nomenclatura mais recorrente.

Quadro 7 – Apresentação do termo mais recorrente.

Livro Didático	Termo Resenha
Linguagem Nova (8º série)/2002	“Imprima suas resenhas , junte com as de seus colegas e elabore um grande painel no pátio da escola (p. 231)
Para Viver Juntos (9º ano)/2011	“A resenha tece comentários a respeito do livro <i>Contos da Selva</i> ” (p.212)
Viva Português (3º ano)/2010	“Por exemplo, uma resenha sobre um salão internacional de histórias em quadrinhos a ser publicado num revista direcionada a adolescentes terá um enfoque” (p. 26)
Ser Protagonista	“A resenha costuma oferecer ao leitor argumentos que

(2º ano)/2013	comprovam a validade da opinião do crítico sobre a obra resenhada” (p. 361)
Português: contexto, interlocução e sentido (1º ano)/2013	“Reconhecer as características estruturais da resenha ” (p.384).

2- A variação mais recorrente é entre os termos “resenha” e “resenha crítica”. No quadro 8, vemos os exemplos do uso desses diferentes termos que estão apresentados nos livros didáticos na mesma página, indicando assim que essa mudança de termos acontece constantemente, deixando a entender que são considerados sinônimos, conforme atesta o quadro 8.

Quadro 8 – Variações do termo resenha

TERMO LIVRO	RESENHA	RESENHA CRÍTICA
Linguagem Nova (8º série)/ 2002	Discutam em sala alguns aspectos essenciais para a elaboração da resenha . (p.232)	Redija, agora, sua resenha crítica . (p.232)
Para Viver Juntos (9º ano) /2011	Mas uma resenha pode ser lida por outros motivos, como saber o que o jornalista diz sobre o estilo do autor do livro. (p. 212)	Tais textos são chamados de resenhas críticas e servem principalmente para ajudar o público a decidir se deseja ou não comprar o livro. (p. 212)
Viva Português (3º ano) /2010	Verificou os argumentos desfavoráveis à série e identificou os contra-argumentos construídos pelas autoras da resenha . (p. 14)	Identificou o ponto de vista usado na produção de uma resenha crítica sobre a série Harry Potter. (p. 14)
Ser Protagonista (2º ano) /2013	Retome a resenha “memórias quase póstumas” e faça, no caderno um comentário analítico. (p. 365)	A resenha crítica sobre o filme <i>2 filhos de Francisco</i> se inicia declarando uma opinião positiva em relação a obra. (p. 365)

3- Dos seis livros pesquisados, dois destinados ao Ensino Fundamental II, apresentam variação usando três diferentes termos. O livro **Linguagem Nova** (2002) apresenta, além das nomenclaturas resenha e resenha crítica, aponta como sinônimo o termo sinopse. O outro livro que também apresenta três termos é o livro **Para Viver Juntos** (2011), que apresenta além das nomenclaturas resenha e resenha crítica, a nomenclatura - Resenha Literária. Acompanhe no quadro 9 essas variações.

Quadro 9 – variação entre três termos

Nomenclatura Livro	Resenha	Resenha crítica	Sinopse	Resenha literária
Linguagem Nova (8º série) /2002	Muitas vezes, o jornalista faz apenas um pequeno resumo do filme ou do espetáculo. Nesse caso, ele está fazendo uma resenha ou sinopse .” (p.228)	O jornalista comenta alguns aspectos do filme ou do espetáculo, como: enredo, fotografia, desempenho dos atores, etc. Quando procede assim, o jornalista está fazendo uma resenha crítica . (p. 229)	Muitas vezes, o jornalista faz apenas um pequeno resumo do filme ou do espetáculo. “Nesse caso, ele está fazendo uma resenha ou sinopse .” (p.228)	-
Para Viver Juntos (9º ano) /2011	A resenha tece comentários a respeito do livro <i>Contos da selva</i> , do escritor uruguaio Horacio Quiroga. (p. 212)	As resenhas críticas buscam submeter a uma análise produção cultural de qualquer tipo (p. 212)	-	Leia este trecho de uma resenha literária .”(p. 238)

Observamos neste quadro que no livro **Linguagem Nova** (2002) há uma impropriedade quando apresenta equivalência para se referir a gêneros distintos (Resenha e Sinopse), uma vez que apresentam estruturas diferentes.

Já no livro **Para Viver Juntos** (2011) registra-se uma variação de nomenclatura que remete ora ao objeto resenhado (resenha literária), ora a uma particularidade da resenha (resenha crítica), ora a resenha no seu sentido superordenado, que a nosso ver, engloba resumo/descrição e comentário.

4- Apenas dois dos seis livros não apresentam variação. O livro **Linguagem Nova** (2007) adota apenas uma nomenclatura - Crítica. Outro que também adota apenas uma nomenclatura é o livro **Português: contexto, interlocução e sentido** (2013) na qual adota a nomenclatura Resenha.

Quadro 10 – livros que não apresentam variação.

Livros	Crítica	Resenha
Linguagem Nova (8º ano) /2007	<p>Exemplo 1 – O texto <i>Senhora Creyson</i> é um exemplo de texto de crítica. (p. 193)</p> <p>Exemplo 2 - “Escolha um tipo de atração artística para elaborar uma crítica sobre ela.” (p. 195)</p>	-
Português: contexto, interlocução e sentido (1º ano) / 2013	-	<p>Exemplo 1- “A resenha é um gênero discursivo” (p.386)</p> <p>Exemplo2- A linguagem utilizada em uma resenha será influenciada pelo público-leitor a que se destina. (p.389)</p>

4.2 DOS OBJETOS CULTURAIS RESENHADOS

A segunda categoria para análise das resenhas é representada pelos objetos culturais resenhados nos livros didáticos pesquisados.

O levantamento dos dados constituídos pelas resenhas apresentadas nos LD pesquisados permitiu a constatação de que, do período observado (2002 a 2013), há uma variação dos objetos culturais resenhados. O quadro 11 demonstra essa constatação.

Quadro 11 – objetos culturais resenhados em LDP de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Objeto Resenhado	Quantidade	Livro
Filmes	5	Linguagem Nova (8° série)/2002
Programa de TV	1	Linguagem Nova (8° ano)/2007
CD	1	
Livro infanto-juvenil	1	Para Viver Juntos (9° ano)/2011
Filme	1	
Livro	1	Viva Português (3° ano)/2010
Filme	3	
Evento	2	
CD	1	
Livro	1	Ser Protagonista (2° ano)/2013
Filme	1	
Filme	1	Português: contexto, interlocução e sentido (1° ano)/2013
livro	1	
Evento	1	

Fazendo a leitura do quadro 11, percebemos que a maioria dos LD apresenta a resenha de filmes: dos seis livros selecionados cinco contemplam esse objeto cultural de suas resenhas: dois são do Ensino Fundamental II (Linguagem Nova/ 8° série/ 2002; Para Viver Juntos/ 9° ano/ 2011) e três são do Ensino Médio (Viva Português/ 3° ano/ 2010; Ser Protagonista/ 2° ano/ 2013; Português: contexto, interlocução e sentido/ 1° ano/ 2013).

Em segundo lugar ficam as resenha de livros: dos seis livros pesquisados quatro trazem o livro como objeto cultural de suas resenhas, sendo um do Ensino Fundamental II (Para Viver Juntos/ 9º ano/ 2011) e três do Ensino Médio (Viva Português/ 3º ano/ 2010; Ser Protagonista/ 2º ano/ 2013; Português: contexto, interlocução e sentido/ 1º ano/ 2013).

Com duas ocorrências aparece em terceiro lugar a resenha de CD, sendo uma em LD do Ensino Fundamental II (Linguagem Nova/ 8º ano/ 2007) e outra em LD do Ensino Médio (Viva Português/ 3º ano/ 2010).

As resenhas de evento só aparecem em dois LD do Ensino Médio ((Viva Português/ 3º ano/ 2010; Português: contexto, interlocução e sentido/ 1º ano/ 2013). Por fim, com apenas uma ocorrência aparece resenha de programa de TV em um dos LD do Ensino Fundamental II (Linguagem Nova/ 8º ano/ 2007).

Essa distribuição mostra que a introdução das novas mídias (CD, filmes, eventos e até programas de TV) como objetos culturais constitui um reflexo da influência dos estudos sobre letramento no ensino de Língua Portuguesa, os quais apontam para ampliação e democratização das práticas de letramento.

Essa constatação também ilustra a presença do letramento multissemiótico, exigido pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música das outras semioses que não somente a escrita. (ROJO, 2009).

Outra constatação feita com a observação dos dados revela também que há uma tendência nos livros didáticos a apresentar mais de um objeto cultural sendo resenhado, o que aponta para a consideração dos diferentes papéis sociais exercidos pelas pessoas nos diferentes contextos sociais. Para o exercício desses papéis, o indivíduo necessita de um letramento crítico, em uma sociedade saturada de textos em todas as mídias, e não de maneira instantânea, acrítica. Nesse sentido, o LD Viva Português (2010), destinado ao Ensino Fundamental, é o que apresenta maior variedade de objetos culturais (livro, filme, evento e CD), além de maior número de resenhas.

4.3 DAS UNIDADES RETÓRICAS CONTEMPLADAS EM RESENHAS DE FILMES

Considerando que as resenhas de filmes são as mais recorrentes nos livros didáticos selecionados, a análise da organização retórica contempla duas resenhas de filmes, sendo uma retirada de um livro didático de Ensino Fundamental II (Para Viver Juntos, 2011) e outra de um livro didático do Ensino Médio (Ser Protagonista, 2013).

Ao observarmos as unidades retóricas das resenhas dos LD selecionados, constatamos que tais unidades são diferenciadas, isto é, apresentam outras informações não registradas nas unidades retóricas apresentadas na academia, conforme os estudos consultados.

Por essa razão, montamos um modelo das unidades retóricas e apresentando na sequência em que elas se encontram nas resenhas presentes nos LD, conforme o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Unidades retóricas das resenhas de filmes

Unidade retórica 1 – Apresentar o filme

Subunidade 1 – emprego de título e/ou subtítulo

Subunidade 2 – apresentação do contexto de produção do filme, acompanhado de avaliação.

Unidade retórica 2 – Sumarizar a obra

Subunidade 3 – resumo da história apresentando os principais personagens do filme.

Subunidade 4 – discutindo o conteúdo do filme

Subunidade 5 – avaliando positiva-negativamente

Subunidade 6 – Apresentando outros filmes protagonizado pelo mesmo ator/atriz e /ou

Subunidade 7 – Apresentando o diretor do filme

Unidade retórica 3 – concluir análise da obra

Subunidade 8– pontos positivos do filme e/ou

Subunidade 9 – sugestões ao diretor do filme

Tendo como base o quadro 12, analisamos R6 transcrita a seguir.

R6 – Livro **Para Viver Juntos (9º ano - 2011)**

Bons modos tiram graça da comédia

Vestida para casar até que tem alguns momentos divertidos, mas perde-se no pudor e na timidez

Luiz Zanin Oricchio

O que se pode esperar da enésima comédia romântica americana? Talvez um pouco de originalidade, quem sabe alguma coisa de simpatia e charme? Pode ser. Mas isso é que não vai se encontrar em "Vestida para Casar", de Anne Fletcher.

A heroína é uma casamenteira típica, arroz-de-festa de todas as cerimônias. Jane (Katherine Heigl) foi dama de honra de todas as amigas e, por isso mesmo, tem um guarda-roupa onde conserva nada menos do que 27 vestidos de cerimônias anteriores (daí o título original, 27 Dresses). É apaixonada pelo patrão (Edward Burns), mas este nem parece notar a sua existência. Para complicar, a irmã de Jane, uma modelo vivida pela fisicamente estupenda Malin Akerman, entra na parada para disputar as atenções do boss. Enquanto isso, um repórter de matrimônios, Kevin (James Marsden), fareja em Jane uma boa matéria para a edição de domingo. Afinal, quer coisa melhor para um jornal de fofocas do que uma contumaz testemunha da felicidade alheia que não consegue desencaixar?

Com esses ingredientes, até que daria para construir uma boa comédia. O que não acontece porque logo o enredo se torna previsível e as tiradas não parecem também muito originais. Do ponto de vista cinematográfico, não há nunca o que esperar desse tipo de filme. Parece TV na tela grande e o "clima" é devidamente inspirado nas sitcoms, as séries que acabaram virando febre na televisão a cabo. Aliás, a protagonista é a estrela também da série "Grey's Anatomy", o que deve contribuir para a empatia do público que a conhece.

Katherine protagonizou também "Ligeiramente Grávidos", de Judd Apatow, comédia tão bobinha como esta Vestida para Casar. Claro, ninguém está pedindo QI de física quântica ao autor de uma comédia romântica. Mas também se poderia fazer um esforço para agradar ao espectador médio, e alérgico à mesmice, ou não? Comédia é arte difícil, como se sabe. Exige surpresa, o que implica originalidade, inesperado. Para se encontrar essa surpresa exige-se algum trabalho da inteligência, e isso é o não se nota em "Vestida para Casar". Ok, os tempos são outros, mas todo autor de comédia deveria ser obrigado a assistir uma vez por ano aos filmes de Billy Wilder.

Para não dizer que não há nada de interessante no filme, sobra a seqüência em que Kevin e Jane atolam o carro onde estavam, buscam refúgio num bar, acabam tomando umas e outras e indo um pouco além das conveniências. É engraçado. E, exatamente por ser uma exceção, essa seqüência de cenas aponta para o principal defeito do filme: ele é certinho demais para ser bom; família demais, cheio de medinho de parecer politicamente incorreto, ou ácido com a moral e os bons costumes. Ousasse mais, seria bem mais legal. Optou pela carece.

FONTE:?

Observando que o autor da R6 usa da **Unidade Retórica 1 – Apresentar o filme** – as seguintes subunidades:

Subunidade 1 – Emprego de Título e/ou Subtítulo

Inicialmente podemos verificar a presença de título e subtítulo, recursos bem próprios dos textos jornalísticos. Como podemos ver nos trechos 1 e 2, título e subtítulo, respectivamente:

Trecho 1

“Bons modos tiram graça da comédia”

Trecho 2

“Vestida para casar até que tem alguns momentos divertidos, mas perde-se no pudor e na timidez”.

Subunidade 2 – Apresentação do Contexto de Produção do Filme, Acompanhado de Avaliação.

A apresentação do contexto em que foi produzido o filme, bem como algumas depreciações do resenhista é a segunda subunidade usada pelo resenhista, conforme os trechos a seguir:

Trecho 3:

“O que se pode esperar da enésima comédia romântica americana?”

Trecho 4:

“quem sabe alguma coisa de simpatia e charme? Pode ser. Mas isso é que não vai se encontrar em "Vestida para Casar"”

Continuando a leitura da resenha percebemos o aparecimento da **Unidade Retórica 2 – Sumarizar a obra** – através das seguintes subunidades:

Subunidade 3 – Resumo da História Apresentando os Principais Personagens do Filme.

A história contada no filme é apresentada de forma bem resumida e, é claro, sem revelar o final. Mesclada com o resumo do filme, temos a apresentação dos protagonistas, revelando os seus papéis no filme, conforme os trechos abaixo:

Trecho 5:

“Jane (Katherine Heigl) foi dama de honra de todas as amigas e, por isso mesmo, tem um guarda-roupa onde conserva nada menos do que 27 vestidos de cerimônias anteriores.”

Trecho 6:

“É apaixonada pelo patrão (Edward Burns), mas este nem parece notar a sua existência.”

Trecho 7:

“Kevin (James Marsden), fareja em Jane uma boa matéria para a edição de domingo.”

Subunidade 4 – Discutindo o Conteúdo do Filme

Apresentada no transcorrer da resenha, quando o resenhista escolhe um dos aspectos do filme para pontuar. Percebemos essa subunidade no seguinte exemplo:

Trecho 8:

“Do ponto de vista cinematográfico, não há nunca o que esperar desse tipo de filme.”

Subunidade 5 – Avaliando Positiva-Negativamente

Embora tenhamos selecionado um lugar específico para apresentar essa subunidade, podemos encontrá-la ao longo de todo o texto, sempre que o resenhista aprecia um ou outro aspecto do objeto resenhado, conforme os trechos a seguir:

Trecho 9:

“Com esses ingredientes, até que daria para construir uma boa comédia. O que não acontece porque logo o enredo se torna previsível e as tiradas não parecem também muito originais.”

Trecho 10:

“Parece TV na tela grande”

Trecho 11:

“Claro, ninguém está pedindo QI de física quântica ao autor de uma comédia romântica. Mas também se poderia fazer um esforço para agradar ao espectador médio, e alérgico à mesmice ou não?”

No trecho 9, a crítica negativa diz respeito ao enredo do filme, já no trecho 10 a avaliação continua dando um valor depreciativo ao filme, isto é, deixa implícito a ideia de que nem precisamos ir ao cinema para assistir a um filme que já se parece tanto com a programação da TV.

E o trecho 11, é mais uma avaliação depreciativa, agora sobre o autor do filme.

Subunidade 6 – Apresentando Outros Filmes Protagonizado pelo mesmo Ator/Atriz .

O resenhista ao passo que apresenta outros filmes protagonizados pelo mesmo ator/atriz aproveita para fazer depreciações sobre o filme resenhado, como podemos ver nos trechos a seguir:

Trecho 10:

“Aliás, a protagonista é a estrela também da série "Grey's Anatomy", o que deve contribuir para a empatia do público que a conhece.”

Trecho 11:

“Katherine protagonizou também "Ligeiramente Grávidos", de Judd Apatow, comédia tão bobinha como esta Vestida para Casar”.

Para concluir a resenha (Unidade Retórica 3 – Concluir análise da obra) o resenhista opta por apresentar as seguintes subunidades :

Subunidade 8 – Pontos Positivos do Filme

De maneira bastante descritiva, o resenhista expõe uma das cenas que ele considera divertida no filme – contribuição positiva. Conforme o trecho 12:

Trecho 12:

“Para não dizer que não há nada de interessante no filme, sobra a sequência em que Kevin e Jane atolam o carro onde estavam, buscam refúgio num bar, acabam tomando umas e outras e indo um pouco além das conveniências. É engraçado.”

Subunidade 9 – Sugestões ao Diretor do Filme

O resenhista finaliza sua resenha dando dicas ao diretor do filme, apontando o principal defeito do filme.

Trecho 13:

“essa sequência de cenas aponta para o principal defeito do filme: ele é certinho demais para ser bom; família demais, cheio de medinho de parecer politicamente incorreto, ou ácido com a moral e os bons costumes. Ousasse mais, seria bem mais legal. Optou pela caretice.”

A R12, transcrita abaixo, destina-se aos alunos do Ensino Médio. Percebemos algumas diferenças na apresentação das unidades retóricas se comparadas às unidades retóricas apresentadas na resenha anterior (R6).

R12 – Livro Ser Protagonista

Narrativa Retrata a Fusão entre o Caipira e o urbano

José Geraldo Couto

Não é preciso gostar de Zezé do Camargo e Luciano para se encantar com “2 Filhos de Francisco”.

Ao narrar a saga da dupla, o diretor Breno Silveira conta uma história modelar, centrada em Zezé, aliás Mirosmar Camargo: menino nascido na roça que, depois de inúmeros percalços, vira cantor popular e conquista fama e fortuna. A estrela sobe, como em tantos outros filmes.

Mas várias coisas marcam a diferença aqui: o foco inicialmente voltado para o pai dos futuros cantores, Francisco (vivido por Ângelo Antônio), obcecado pelo sonho de torna-los astros; o olhar atento e caloroso, isento de maniqueísmo, a todos os personagens; a maneira sutil como se conta, nas entrelinhas, o avanço da urbanização brasileira.

Há um paralelo evidente entre os solavancos na vida da família Camargo – a troca da lavoura pela construção civil, do lampião pela luz elétrica, do rádio pela televisão – e as mudanças sofridas pela velha música caipira rumo à constituição do atual gênero sertanejo (ou “breganejo”). Esses trajeto do campo para a cidade, do isolamento à integração na cultura de massa, é mostrado com notável limpidez.

Há um certo desequilíbrio, talvez inevitável, entre as duas metades do filme.

Na primeira, em que a dupla mirim Camargo e Camarguinho é forjada meio à força pelo pai e se apresenta pelo interior, salta à vista da homogeneidade estética (sobretudo cromática).

A partir do início da carreira solo de Zezé, antes de formar uma nova dupla com Welson/Luciano, a profusão de cores e ruídos é análoga ao processo de “contaminação” da música caipira pela indústria cultural.

Breno Silveira, jovem cineasta de formação sofisticada, mostra um respeito escrupuloso por essa música e seus fãs, embora seja clara sua preferência pela vertente mais antiga e “pura” da tradição rural (“Tristeza do Jeca”, “Cálix Bento” etc.).

Os melhores achados cinematográficos estão na primeira parte: a cena em que o pai revela a luz elétrica à família, o modo terrível como a mãe (Dira Paes) mostra a Mirosmar onde está seu irmão. Mas a voltagem emocional volta a subir no final, com a aparição dos verdadeiros Zezé e Luciano.

No ótimo elenco cabe destacar José Dumont (o empresário patife dos meninos) e os novatos Dablio Moreira (Mirosmar) e Marcos Henrique (Emival).

FONTE:

A apresentação do filme resenhado começa seguindo as seguintes subunidades:

Subunidade 1 – Emprego de Título e/ou Subtítulo

Inicialmente podemos verificar apenas a presença de título, conforme o trecho abaixo:

Trecho 1:

“Narrativa retrata a fusão entre o caipira e o urbano”

A subunidade 2 – Apresentação do Contexto de Produção do Filme, Acompanhado de Avaliação – Vem Mesclada Com a Subunidade 3 – Resumo da História Apresentando os Principais Personagem do Filme – na qual se insere dentro da **Unidade Retórica 2 – Sumarizar a Obra**, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Trecho 2:

“Conta uma história modelar, centrada em Zezé, aliás Mirosmar Camargo: menino nascido na roça que, depois de inúmeros percalços, vira cantor popular e conquista fama e fortuna”.

Trecho 3:

“Francisco (vivido por Ângelo Antônio), obcecado pelo sonho de torná-los astros”

Trecho 4:

“A maneira sutil como se conta, nas entrelinhas, o avanço de urbanização brasileira.”

Constamos também que as subunidades 4 e 5 – Discutindo o conteúdo do filme e Avaliando positivamente/negativamente – respectivamente, aparecem bem mescladas na resenha. Acompanhe os exemplos:

Trecho 5:

“A estela sobe, como em tantos outros filmes. Mas várias coisas marcam a diferença aqui: o foco inicialmente voltado para o pai dos futuros cantores”

Trecho 6:

“o olhar atento e caloroso, isento de maniqueísmo, a todos os personagens”

Trecho 7:

“há um certo desequilíbrio, talvez inevitável, entre duas metades do filme. Na primeira, em que a dupla mirim Camargo e Camarguinho é forjada meio à força pelo pai e se apresenta pelo interior, salta à vista a homogeneidade estética (sobretudo cromática).”

Percebemos ainda que na resenha em análise não identificamos a subunidade 6 – apresentando outros filmes protagonizado pelo mesmo ator/atriz – o resenhista optou por apresentar apenas a subunidade 7 – Apresentando o Diretor do Filme, conforme o trecho 8.

Trecho 8:

“Breno Silveira, jovem cineasta de formação sofisticada, mostra um respeito escrupuloso por essa música e seus fãs, embora seja clara sua preferência pela vertente mais antiga e “pura” da tradição rural (“tristeza do Jeca”, Cálix Bento” etc.)

Antes de concluir o resenhista, traça um perfil resumido do diretor do filme, e algumas peculiaridades do mesmo.

Na **Unidade Retórica 3 – concluir análise da obra** – o autor lança mão de apenas uma subunidade retórica, a Subunidade 8 – pontos positivos do filme – apontando cenas do filme que ressaltam a qualidade cinematográfica, dentre outras qualidades já apresentadas nas subunidades 4 e 5 (trechos 5, 6, 7). O trecho 10 mostra como o resenhista qualifica o filme nesse aspecto:

Trecho 10:

“Os melhores achados cinematográficos estão na primeira parte: a cena em que o pai revela a Mirosmar onde está seu irmão. Mas a voltagem emocional volta a subir no final, com a aparição dos verdadeiros Zezé e Luciano.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da pesquisa, a análise dos dados aqui apresentada permite-nos levantar alguns pontos relevantes.

Com relação à variação das nomenclaturas empregada nos livros didáticos podemos apontar um ponto positivo, pois essa mudança de termos possibilita a ampliação do vocabulário por parte do aluno. Por outro lado, quando a nomenclatura usada não corresponde ao gênero resenha (cf. LD Linguagem Nova/ 2002), essa variação pode gerar dúvida para o aluno em entender se existe alguma diferença de uma denominação para a outra.

Quanto à variação dos objetos culturais, percebemos um avanço e uma influência dos novos estudos sobre letramentos, possibilitando assim o acesso na escola de outras mídias com as quais os alunos já eram familiarizados fora dela, contribuindo assim para que o aluno se posicione criticamente perante tais objetos.

No tocante à predominância das resenhas de filmes, também a consideramos como ponto positivo dos livros didáticos, uma vez que a maioria dos jovens tem acesso a essa mídia, permitindo que o aluno leve para sala de aula seus conhecimentos adquiridos fora da escola. Tal mídia também permite que o professor explore não só o gênero “resenha”, mas outros gêneros, como resumo, sinopse ou até explorar um determinado assunto a partir dos filmes de interesse dos próprios alunos.

No que diz respeito às Unidades Retóricas, consideramos nosso trabalho um pouco ousado (a montagem de um quadro com as unidades retóricas referentes às resenhas jornalísticas analisadas). Porém, consideramos que foi bastante instigador percebermos que as unidades retóricas apresentadas nas resenhas acadêmicas analisadas pelos estudiosos se diferenciaram das unidades retóricas presentes nas resenhas jornalísticas de filme presente nos LD. Avaliamos que, de certa forma, podemos contribuir para o avanço dos estudos sobre o gênero resenha, no que compete a sua abordagem no livro didático da educação básica.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. *Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: informação e documentação. Resumo. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: EDUNESP/ Hucitec, 2000[1952/1953].

BEZERRA, Benedito Gomes. *A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes*. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2006, p. 37.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 75, 76.

CARVALHO, Gisele. **Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação**. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n 2, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0602/02.htm>. Acesso em: 03 Ag. 2014.

FEITOSA, Eliane. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Belo Horizonte: ED. UFGD, 2011.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A. *Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCONI, Mariana de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003

MELO, José Marques de & ASSIS, Francisco de. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2010.

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo – gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

MONTEIRO, S. D. **Elaboração de resumo e resenhas**. Londrina: EDUEL, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTERANI, N.G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Revista Acta Scientiarum Language and Culture Maringá*, v. 35, n. 2, 2013. Disponível em: periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/.../13520/pdf. Acesso em 20 de Jan. de 2015.

MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC ([1995] 2002).

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. Disponível em: <http://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro28>. Acesso em 29 Jul. 2014 às 11: 58.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo horizonte: Autêntica, 1998. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos#scribd>. Acesso em 05 de Set. 2014.

STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. 2003. In: FEITOSA, Eliane. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. 1998. In: FEITOSA, Eliane. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**.

2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas.

STREET, B. V. *Social literacies*. 1995. In: FEITOSA, Eliane. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas.

TERZI, S. B. A identidade do cidadão no processo de letramento crítico. In: Revista *Perspectiva*, v.24, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1666/1414>. Acesso em 22 de Jan. de 2015.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

7 ANEXOS

R1 – Livro Linguagem Nova (2002)

cinema



Zane Rosenthal/Disney

Tobey Maguire e Kirsten Dunst em cena do filme

cinema

Homem-Aranha ganha adaptação acertada

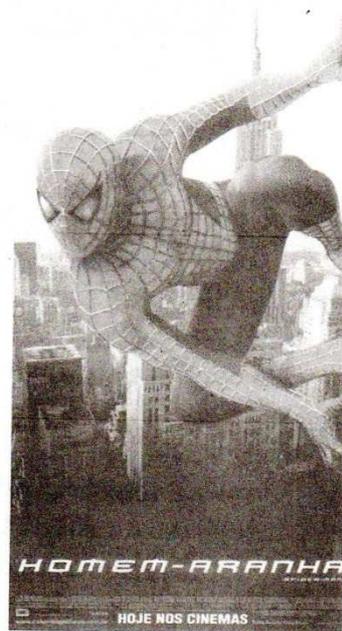
Sérgio Rizzo

Você pode não saber onde estará nos próximos anos, mas os principais estúdios americanos já sabem o que vão lhe oferecer: continuações de "O Senhor dos Anéis", "Harry Potter", "Matrix", "X-Men" e, agora, ao menos mais duas sequências de "Homem-Aranha". Tobey Maguire já havia assinado contrato para fazê-las, o que o tornará exclusivo do personagem por algum tempo, mas sempre havia a possibilidade —remota, é verdade— de fracasso do primeiro episódio. O estrondoso sucesso de bilheteria nos EUA, que deve se repetir no Brasil, pavimenta o caminho para outra série bem-sucedida —embora o adjetivo, aqui, não se restrinja apenas a números e cifras.

- Para alegria dos fãs que o personagem em quadrinhos cultiva desde 1962, o diretor Sam Raimi ("Darkman - Vingança sem Rosto" e "Um Plano Simples") acertou em cheio no conceito da adaptação. Eis, afinal, um super-herói diferente da média. Peter Parker é um adolescente franzino e órfão, que mora com os tios no Queens (bairro sem glamour de Nova York), usa óculos, é apaixonado pela vizinha e jogado para escanteio pelos colegas de escola. Até que um con-

tato imediato com uma aranha radioativa muda-lhe a vida — e ele não sabe muito bem o que fazer com isso. Nasce um mutante com sérios problemas de consciência, no meio do rito de passagem da juventude para a maturidade.

- Os autores o conceberam como um herói "comum" com o qual o leitor de HQs pudesse se identificar, e foi assim que Raimi optou por levá-lo ao cinema. Manteve-se a fidelidade à trama de origem, com modificações inofensivas providenciadas pelo roteirista David Koepp ("O Jornal", "Missão Impossível"). O tom de aventura adolescente, com pitadas de romance, sustenta-se na escolha apropriada de Tobey Maguire ("Tempestade de Gelo" e "Garotos Incríveis") para o papel principal e de Kirsten Dunst (a menina de "Entrevista com o Vampiro") para o de sua amada, Mary Jane. Pode-se reclamar da obviedade de escalar o manjado Willem Dafoe como o vilão, o Duende Verde, mas aí também já seria exigir demais de um filme de ação que, com tudo para se enrolar nas dificuldades que a adaptação oferecia, saiu incólume até mesmo na avaliação de seus mais rigorosos críticos, os fãs do Aranha. Veja salas e horários de "Homem-Aranha" a seguir



Folha de S. Paulo, 17-23 maio 2002. Guia da Folha, p. 6.

atividades

229

R2 – Livro Linguagem Nova (2002)

Internet

Resenhas de filmes, vídeos e espetáculos

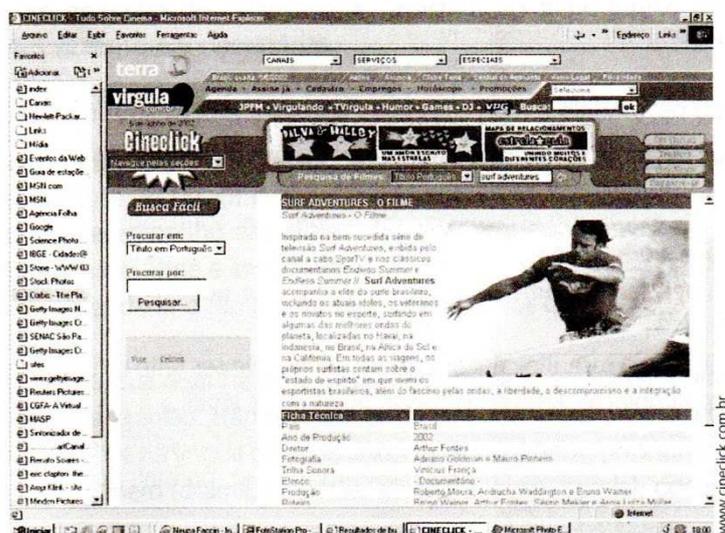
Na internet também encontramos diversos sites que trazem resenhas de filmes, de peças de teatro, de vídeos, etc. Alguns bem interessantes, sobre filmes e vídeos, são:

<http://www.cineclick.com.br/>

<http://www.cinema.art.br/>

<http://cf1.uol.com.br:8000/cinemascopeio/>

<http://e-pipoca.ig.com.br/>



SURF ADVENTURES – O FILME

Inspirado na bem-sucedida série de televisão *Surf Adventures*, exibida pelo canal a cabo SporTV e nos clássicos documentários *Endless Summer* e *Endless Summer II*. *Surf Adventures* acompanha a elite do surfe brasileiro, incluindo os atuais ídolos, os veteranos e os novatos no esporte, surfando em algumas das melhores ondas do planeta, localizadas no Havaí, na Indonésia, no Brasil, na África do Sul e na Califórnia. Em todas as viagens, os próprios surfistas contam sobre o "estado de espírito" em que vivem os esportistas brasileiros, além do fascínio pelas ondas, a liberdade, o descompromisso e a integração com a natureza.

R3- Livro Linguagem Nova (2007)

Senhora Creyson

De tanto tropeçar no português, a S. do Big Brother Brasil ganha vida longa na Globo.

Além do prêmio de R\$ 500 mil, os aventureiros que expõem suas intimidades e flatulências no reality show *Big Brother Brasil*, da Rede Globo, buscam também outros dividendos a fama instantânea. Para a frentista S. C., a participação na quarta edição do BBB, encerra-

unidade 8 179

da há duas semanas, rendeu um estrelato às avessas. Por conta dos seguidos erros de português que cometeu e graças à edição de imagens, S. – apelidada Sol – transformou-se numa espécie de símbolo da burrice nacional e ficou famosa por suas gafes. Na seqüência, repetida cinco vezes pela emissora, a moça chamou ofurô de “o furúnculo”, disse que era masoquista quando queria dizer narcisista e opinou que um quilo de chumbo pesa mais que um quilo de algodão. Por trás das “piadas” está a paulista de 25 anos, nascida em Mogi-Guaçu, que foi obrigada a abandonar a escola aos 12 anos para trabalhar, como milhões de brasileiros que também tropeçam no português. Ingênua, entrega-se sorridente às gozações. “O bom é que estou sendo lembrada”, acredita. S. virou caricatura do humorista Tom Cavalcante e transformou a si mesma em personagem ao aparecer no programa *Casseta & Planeta* como a mulher de Seu Creyson, figura criada por Cláudio Manoel cuja marca é agredir o vernáculo.

Coordenadora da pós-graduação em comunicação social da UFRJ, a professora Raquel Paiva lamenta o tratamento dado a S. “A figura dela deveria despertar tristeza e solidariedade. É nosso lado desdentado que teimamos em não enfrentar. Enquanto tratarmos o problema social como piada, nada se resolve”, analisa. Apesar de repetir que não se incomoda com as constantes menções aos seus erros, S.

inquieta-se quando solicitada a avaliar as piadas de Tom Cavalcante a seu respeito. “Não quero falar sobre isso...” Pouco depois, respira fundo e concede um comentário: “Ele exagerou um pouco, mas os comediantes são assim”. Sobre a atuação do apresentador Pedro Bial, que fez de seus deslizos o assunto preferido em vários programas, a moça é lacônica: “Ele falou o que pensava, o que achava certo”. Nem a própria S. sabe como pretende se beneficiar da superexposição na tevê. “Espero ser convidada para trabalhar como modelo fotográfica, fazer algum comercial, o que pintar...”, especula. De concreto, ganhou um carro e uma quantia em dinheiro não revelada a ser usada para ajudar parentes que há dois meses perderam tudo numa enchente. Seu sonho é manter acesa a fama para continuar ganhando mais do que o salário recebido como frentista. Mesmo que para isso tenha de se perpetuar no papel de protagonista de uma piada de mau gosto, que a Globo faz questão de explorar.



Prof.(a), verifique se seus alunos (e respectivos familiares) costumam assistir ao BBB e, aproveitando que o assunto principal das seções a seguir é o texto argumentativo, verifique também o que eles acham do programa, como vêem o modo como a participante Sol foi tratada, o fato de ter se tornado “um símbolo da burrice nacional”. E esta é mais uma oportunidade para discutir com os alunos não só a questão do preconceito linguístico como o racismo também, uma vez que Sol é negra, fato, aliás, que não foi citado na matéria. Veja, inclusive, se os alunos entenderam e concordam com as declarações da professora da UFRJ (por exemplo: o que ela quis dizer com “nosso lado desdentado”?; como poderíamos enfrentar esse tipo de problema?). Essas reflexões favorecerão sobretudo as atividades propostas na seção “Produção escrita”.

R4 – Linguagem Nova (2007)

Sangue novo

(ou não tão novo assim)

Os CDs de duas boas bandas: *Franz Ferdinand* e *Velvet Revolver*

Acabaram de chegar nas minhas mãos dois CDs excelentes de bandas novas. O gozado é que as duas bandas não podiam ser mais diferentes – uma, adorada pelos descolados, é meio alternativa, a outra nasceu para ser uma superbanda ou banda de arena, como dizem nos EUA. Estou falando de Franz Ferdinand e Velvet Revolver.

Vamos antes de Franz Ferdinand. Na primeira ouvida você tem a impressão de que os Strokes estão fazendo escola. A mesma originalidade, imprevisibilidade e simplicidade combinadas a muita energia. Uma das melhores coisas são as letras enigmáticas. [...]

unidade 8 193

O som lembra uma mistura de duas bandas dos anos 80, os Stranglers e o Gang of Four. Lendo o que escrevi, você pode ter a impressão de que se trata de algo pretensioso e obscuro. Poderia ser, mas soa divertido e tem “pegada”. Sugiro *Take Me Out*, *Cheating on You* e *This fire*.

Agora vamos ao Velvet Revolver. Pra quem não sabe, essa é a volta de Slash e Duff, meus guns n’roses favoritos, à ativa. E ainda com Scott Weiland do Stone Temple Pilots nos vocais e um dos melhores bateras vivos, o Matt Sorum, do Cult. Nada mal, né? Axl Rose deve estar cortando os pulsos. Muitas vezes essas combinações de superstars não dão em nada. Mas acho o Velvet Revolver junto com o Audioslave exceções. O som parece uma mistura das três bandas (ou ex-bandas) dos integrantes. Eles trouxeram muito claramente suas personalidades, não tentaram se reinventar. O que é bom, porque suas bandas de origem eram ótimas. Alguns adjetivos para definir o som: explosivo, visceral, barulhento. O que poderia ser melhor? Ouça *Illegal I Song*, *Fall to Pieces* e *Set me Free*. Fantásticas.

As duas bandas, muito diferentes uma da outra, me trouxeram a lembrança daquela aula do Jack Black no filme *Escola de Rock*, quando ele faz uma espécie de árvore genealógica do rock. Sim, o rock chegou aos 50 por causa do um milhão de estilos e tendências. Viva a diferença.

OURO PRETO, Dinho. Sangue novo. *Capricho*. São Paulo, Abril, 8 ago. 2004, p. 104.

R5 – Para Viver Juntos (2011)

Quiroga escreve para crianças de forma inusitada

A ficção infantojuvenil costuma ser avaliada com certa condescendência, mais comprometida com a formação do cidadão que com a do leitor.

Não é difícil perceber os resultados desse paternalismo: histórias politicamente corretas, com temas que tentam aproximar a literatura da “realidade cotidiana” ou despertar a consciência para a diversidade social, étnica e religiosa do mundo, frequentemente ganham elogios e adoções em escolas na mesma medida em que sua estética insossa é ignorada.

Diante de um cenário assim, é promissor o lançamento de uma coletânea como *Contos da selva* (1918), do uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937). Anunciado como infantojuvenil, mas talvez mais próximo das narrativas para crianças, o livro chama atenção por abdicar de um caráter utilitário, que emprestaria às suas histórias uma pregação ecológica ou um sentido moral.

Quiroga obtém esse resultado, quase sempre, experimentando com as convenções da fábula e do causo.

No primeiro caso, em textos como “O papagaio pelado”, cujo protagonista se vinga de uma onça que o atacou indicando seu paradeiro a um caçador, tem-se os bichos que falam e agem como humanos, mas não há lição edificante no desfecho. No segundo, a verossimilhança e coerência narrativa do causo são abandonadas em textos como “As meias dos flamingos”, talvez a mais inusitada de todas, em que pássaros entram fantasiados num baile de cobras e passam o resto da vida pagando pelo erro.

“O livro chama atenção por abdicar de um caráter utilitário”

Resta saber se ambas as soluções, cuja originalidade é louvável, mas externa à fruição estética das histórias, são suficientes para garantir o valor literário de *Contos da selva*. A resposta é difícil, até porque há contos que fogem à regra aqui descrita, como “A abelhinha malandra”, fábula tradicional e previsível, ou “A tartaruga gigante”, sem a densidade que transforma o relato em literatura.

Por outro lado, há qualidades inegáveis na prosa de Quiroga: o classicismo elegante, que ficaria bem

R7- Livro Viva Português (2010)

Crítica ao mundo dos trouxas

Exímia contadora de histórias, Rowling enreda o leitor e nutre sua imaginação com situações e personagens extraídos do “real”, o nosso cotidiano.

Lia Zatz e Maria da
Graça Mendes de Abreu

É possível que, desde 1997, ano de lançamento do primeiro volume de *Harry Potter*, o estrondoso sucesso da série seja responsável pela produção de mais palavras contra ou a favor do que a dos cada vez mais volumosos livros da coleção publicados até agora.

Para quem não leu nenhum dos livros: trata-se da saga do menino Harry Potter, desde o momento em que descobre ser bruxo, ao completar 11 anos de idade, quando é convidado a ingressar na Escola de Magia e Bruxaria Hogwarts, até completar seus estudos nessa escola.

O sucesso é atribuído principalmente a uma bilionária campanha de *marketing*. No entanto, se nos limitamos a esse argumento, estamos subestimando a inteligência desta sociedade centrada no valor, pois que capitalista investiria tão pesado em algo em que não vê qualidade alguma?

É necessário, portanto, analisar detidamente as características da própria obra se não quisermos reduzir o debate.



WARNER BROS/DIVULGAÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Cena do filme *Harry Potter – O prisioneiro de Azkaban*, dirigido por Alfonso Cuarón, em 2004. Trata-se de filmagem baseada em um dos volumes da série *Harry Potter*.

Uma das críticas que se faz à autora é a de que, usando em seus livros uma fórmula similar à dos programas de TV, filmes e jogos de computador, que tanto agradam a crianças e jovens, ela estaria sendo oportunista. São, é verdade, livros de aventura, ágeis e rápidos, com muita ação. E a autora é oportunista sim. Mas não no sentido pejorativo da palavra, de mera adequação às expectativas do consumidor e do mercado. Ela tem um ótimo senso de oportunidade: conhece os múltiplos meios de comunicação e as linguagens da atualidade e consegue atender à necessidade de uma literatura antenada com seu tempo, que agrada ao leitor de hoje.

Outra crítica é a de que é fácil fazer sucesso quando se reúnem ingredientes como magia, suspense, mistério, aventura, orfandade etc. Cabe então perguntar por que os muitos livros que os exploram não obtêm igual êxito. Sem nos atermos ao argumento do investimento de *marketing*, que, sem dúvidas, também é responsável pelas cifras astronômicas obtidas com as vendas dos livros, acreditamos ser necessário destacar os elementos fundamentais que diferenciam os livros de Harry Potter. Quem se der ao trabalho de ler, nem que seja apenas um volume da série, comparando-o com qualquer dos outros livros que abarrotam as livrarias tentando aproveitar a onda de sucesso poderá constatar enormes diferenças, que vão desde a inevitabilidade da trama, que alia aventura e desafios incessantes à agilidade narrativa e ao uso criativo da linguagem, passando pela construção precisa e cuidadosa das personagens, até a riqueza dos mundos criados — com uma descrição primorosa de cenários e de seres.

Mas é puro plágio, dizem indignados os fãs do autor, também inglês, Neil Gaiman, que publicou em quadrinhos *Os livros da magia*, a partir do início da década de 1990. Nestes o herói é um menino de 13 anos, órfão de mãe, de cabelo escuro e óculos, que descobre ser bruxo. As semelhanças param por aí. O próprio Gaiman diz que tanto ele como Rowling beberam na mesma fonte e se inspiraram na rica literatura mágica inglesa e não considera plágio a obra de sua colega.

Pode não ser plágio, dizem outros, mas é literatura menor, se é que se pode chamar de literatura. Há os que simplesmente consideram um lixo o que Rowling escreve, dentre os quais se inclui o prestigiado crítico literário Harold Bloom. [...] De qualquer forma, concordam todos que se trata de um produto efêmero, obra destinada a ser esquecida, a sumir na poeira dos tempos, leitura fácil, que não exige do leitor e da qual nada se retém.

Mas, afinal, qual a função da boa literatura? Segundo o próprio Bloom, ela funciona como um espelho no qual o leitor se mira e acaba encontrando a si próprio. Concordamos. Essa identificação se faz a partir do distanciamento criado pelo fic-tício e pelo outro, permitindo descobrir e compreender melhor o sentido da própria existência. E isso a série faz: à semelhança do que ocorre na leitura dos chamados clássicos, possibilita que os leitores descubram na obra pessoas ou situações que, de alguma forma, iluminam sua vida.

Dos milhões de compradores de Harry Potter, certamente muitos não o leram e não o lerão. São apenas presas do consumismo e do modismo que nos atinge a todos, uns mais, outros menos. E entre os leitores, que também são muitos, há os que leram só por curiosidade e entretenimento e aqueles para quem, além disso, a

obra foi significativa e os marcou. Deixaram-se envolver pela aventura da leitura, carregar-se para mundos paralelos, contagiar-se e apaixonar-se de tal forma que esse envolvimento afetivo só pôde contribuir para lhes propiciar uma vivência enriquecedora e para criarem e articularem repertórios de leitura e ganharem maturidade intelectual, que os tornarão melhores leitores.

A necessidade de alimentar o mundo imaginário é antiga, como prova o eterno sucesso dos contos de fadas, de tantos outros livros de magia e de mundos fantásticos [...]. Seguidora dessa tradição, Rowling soube criar uma literatura que não só diverte e encanta, o que já seria suficiente. Exímia contadora de histórias, ela enreda o leitor e nutre sua imaginação não só com personagens e cenários do mundo da magia, mas também com situações e personagens do mundo dos trouxas (o nosso), mundos que, com humor e sagacidade, critica.

Por que tantas crianças, jovens e adultos se identificam tanto com Harry Potter? [...] É um herói/menino em formação, que se vai construindo gradativamente na sequência dos livros e se defronta constantemente com situações novas e obstáculos a desafiá-lo a buscar criativamente as soluções.

E histórias de heróis atraem a humanidade desde sempre. Ao contrário do que dizem alguns dos seus críticos, Rowling não repete modelos, mas sim dialoga com a tradição, se apropria de textos e homenageia criativamente autores que constituem seu universo de referência. [...]

Quer se queira ou não, Harry Potter está cumprindo um papel nesta realidade árida que estamos vivendo. E se for só isso, para que querer saber se vai se pere-nizar, virando um clássico para gerações futuras? Parabéns para o que está cumprindo aqui e agora.

[...]

A autora de Harry Potter está ganhando rios de dinheiro com o que faz, o que não implica negar-lhe valor literário, nem exigir dela a genialidade dos considerados grandes clássicos da literatura mundial. É preciso ter a coragem de aceitar e dizer que muitos autores gostariam de estar em seu lugar, sendo lidos e apreciados por milhões de leitores do mundo inteiro, este o verdadeiro sonho de qualquer escritor.

Revista Cult, abr. 2005.

Prof. Esp. desde do texto lido, comenta com os alunos o título do artigo, "Crítica ao mundo dos trouxas" que antecipa a opinião das autoras sobre Harry

R8 – Viva Português (2010)

Herói de uniforme

No cinema brasileiro os policiais costumam ser vilões. Em *Tropa de elite*, o diretor José Padilha aborda o tema da violência urbana pelo ponto de vista de um policial honesto.

Elisa Tozzi

Na primeira sequência, a câmera corre vertiginosa de um ângulo para o outro. A imagem muda rapidamente da polícia para os traficantes. Sensação de filme já visto, mais um sobre a violência das favelas no Rio de Janeiro. *Tropa de elite* seria uma produção comum se seu foco não fosse inusitado no cinema nacional, que tende a retratar de forma desfavorável os policiais, de *Lúcio Flávio, O passageiro da agonia* (1977) a *Carandiru* (2003). Desta vez quem conta a história é a polícia, que aparece no filme como sendo violenta, mas honesta.



Cena do filme *Tropa de elite*, de José Padilha, 2007.

PARAMOUNT PICTURES DIVULGAÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA

14 ■■■ Unidade 1

O filme é baseado em depoimentos colhidos pelo diretor José Padilha com PMs colaboradores do documentário *Ônibus 174*, e do livro *Elite da tropa*, do sociólogo Luiz Eduardo Soares e do ex-capitão do Bope, interpretado por Wagner Moura. Tornou-se um sucesso antes da estreia. Estima-se que 1,5 milhão de pessoas tenham assistido à versão pirata do filme.

[...]

Preceitos éticos

A história do filme se passa meses antes da chegada do Papa João Paulo 2º ao Brasil, em 1997, quando Nascimento tem de deixar o Bope. A dúvida sobre seu sucessor se divide entre o impulsivo Neto (Caio Junqueira) e o ponderado Matias (André Ramiro) que, recém-chegados à PM, defendem os preceitos éticos.

Nascimento reprova firmemente a corrupção policial e despreza profundamente os traficantes do morro. Mas a grande vilã do filme é a classe média “bem-intencionada” que administra ONGs em favelas, retratada ambigualmente como a financiadora oficial do tráfico.

Até a torcida do Flamengo se rendeu ao charme do Capitão Nascimento. Em setembro, durante uma partida contra o Sport Recife, no Maracanã, os torcedores gritavam para que o técnico Joel Santana deixasse o time usando uma das frases do personagem: “Pede desligamento, 01”. O bordão é repetido várias vezes no filme para que o policial corrupto Fábio (Milhem Cortaz) desista do treinamento do Bope. [...]

O sucesso de *Tropa de elite* mostra como policiais honestos podem, sim, ser heróis no cinema brasileiro — ainda que eles continuem violentos, esfregando o rosto de estudantes viciados no sangue de traficantes mortos.

Revista *Bravo!*, out. 2007.

R9 – Viva Português (2010)**Rogério Caetano**

O violão de sete cordas desenvolveu-se no Brasil contrapontando as melodias dos nossos choros e teve como seu grande mestre Dino 7 Cordas (1918-2006). Mas foi Rafael Rabello (1962-1995) quem trouxe o instrumento para a posição de protagonista, como solista. É esse o caminho seguido por novos talentos que despontam como o brasiliense radicado no Rio Rogério Caetano.

Nesse álbum, as criativas sonoridades da escola violinística brasileira de João Pernambuco, Garoto, Villa-Lobos e Marco Pereira, entre outros, são referendadas com a mesma impressionante musicalidade e virtuosismo que Rogério vem demonstrando nos trabalhos em que atua como coadjuvante. As participações especiais contribuem com variação timbrística ao CD, destacando-se o piano bem dosado de Leandro Braga em "Intuitiva" e a expressividade da flauta de Eduardo Neves em "Meu mundo".

Nesse contexto, aquilo que já é tiro certo e fato consumado no âmbito da interpretação ainda é um esboço de paisagem na mira da composição. Se por um lado o intérprete expande as fronteiras técnicas do sete cordas a territórios inimagináveis, por outro, ao assinar todas as faixas, deixa a porta da criação apenas entreaberta. Mas a última faixa, "Pelé", é coisa de craque.

Guia da Folha, 28 ago. 2009. Folhapress. Adaptado.

Dual é o objeto reconhecido?

R10 – Viva Português (2010)**Noel – poeta da Vila*****Elenco garante cinebiografia de ícone do samba***

Christian Peterman

O ator Rafael Raposo surpreende como Noel Rosa em *Noel – poeta da Vila*, estreia em longa do diretor Van Steen.

Malandro, mulherengo e tuberculoso, Noel foi uma figura ímpar, em especial pelo andar largado, o rosto sem queixo e a boca saliente. Um passo em falso do ator e o filme naufragaria por completo. O onipresente Rafael defende esse ícone maior do samba com impressionante equilíbrio de nuances.

Além de Rafael e de um repertório musical de embevecer ouvidos, o filme tem outros atrativos. Há a sempre bela Camila Pitanga como Ceci, o grande amor da vida de Noel, também cortejada por Mário Lago (Supla, divertido).

Sem falar na presença de uma cativante Aracy de Almeida (boa presença de Carol Bezerra). A Vila Isabel dos anos 20 também desfila nas telas de forma convincente.

É pena, portanto, que falte ainda estofa a Van Steen. Ele é um cineasta em formação, que decidiu, talvez cedo demais, assumir um projeto ambicioso.

Não fosse o bom elenco, cenas-chave do filme desmoronariam por conta da insegurança do realizador. Mas a estrela de Noel (e de Rafael) é maior e sai incólume por essa jornada nostálgica.

Guia da Folha, 2 nov. 2007. Folhapress.

R11 – Ser Protagonista (2013)

LIVROS

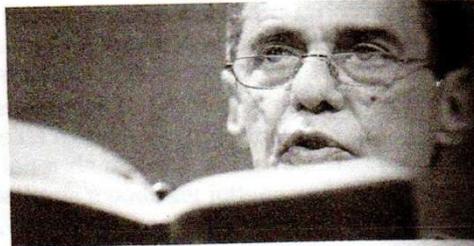
Memórias quase póstumas

Chico Buarque segue os passos de Machado de Assis e retrata, com desfoque, a elite brasileira

Carlos Graieb

Parece ser uma sina inescapável para os escritores brasileiros fazer uma oferenda, cedo ou tarde, no altar de Machado de Assis. A oferenda de Chico Buarque acaba de ser entregue: o seu quarto romance, *Leite Derramado* (Companhia das Letras; 196 páginas; 36 reais). O espírito do livro não poderia ser mais machadiano: com um misto de amargura pelos próprios fracassos e desdém senhorial pelas pessoas que o cercam, Eulálio Montenegro D'Assumpção, um filho da classe alta brasileira, relembra a sua história de maneira não inteiramente honesta. Mas também nos detalhes as dívidas com Machado se revelam. De *Dom Casmurro* vem, por exemplo, o tema do ciúme doentio que acaba por destruir a vida de uma mulher. E, se as *Memórias Póstumas de Brás Cubas* são narradas, de maneira inusitada, por um “defunto autor”, *Leite Derramado* se esforça em busca de um efeito próximo: com mais de 100 anos, e meio embotado pela morfina, o anti-herói Eulálio agoniza no “ambiente pestilento” de um hospital público do subúrbio carioca, onde desfia seu monólogo para enfermeiras distraídas.

Leite Derramado pretende fazer um diagnóstico crítico da sociedade brasileira. Filho de senador da República, neto de nobre do



O escritor e compositor Chico Buarque na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) de 2004.

Império, bisneto de um figurão da corte de dom João VI – e assim por diante, ao longo do tempo dos afonsinhos –, Eulálio é herdeiro de todos os vícios e preconceitos de seus antepassados. Ele seria a prova viva de como males ancestrais ainda infectam o presente. O problema é que, nascido em 1907, Eulálio não é, verdadeiramente, um homem do tempo atual. Na verdade, ele quase não é um homem do século XX. Tudo o que aconteceu no Brasil a partir dos anos 30 mal se reflete em sua narrativa. Novamente, a sombra de Machado de Assis se impõe. Machado apontou mazelas concretas de seu tempo. Chico Buarque, ao contrário, não trata de como o racismo, o sexismo, a corrupção

o esbulho das coisas públicas se manifestam no Brasil contemporâneo – fala apenas das peculiaridades odiosas de um homem muito velho, criado 100 anos atrás. Sua pretensão sociológica naufraga nas águas rasas do esquerdismo. O que sobra é a denúncia, vazia e caricatural, de uma “elite podre”.

Isso não significa que *Leite Derramado* seja uma má obra. Desde o seu primeiro livro, *Estorvo*, Chico Buarque pratica um estilo em que o prosaico se mistura a efeitos encontrados poéticos. Esse estilo leve arrasta o leitor

para dentro da história. A maneira fragmentária como Eulálio vai arrancando lembranças do “pandemônio da memória” também cria lacunas e um certo suspense. O maior enigma é a natureza do sumiço de Matilde, a amada esposa de Eulálio. Ela fugiu com outro homem? Foi acometida por uma doença terrível? Ou recebeu um castigo imerecido? Longe de ser um fracasso como narrativa, o novo livro de Chico Buarque apenas deixa de realizar todas as suas ambições – e mostra que nunca é seguro para um escritor seguir as pegadas de Machado de Assis.

GRAIEB, Carlos. Memórias quase póstumas. *Veja*, São Paulo, Abril, p. 117, 1º abr. 2009.

R13 – Português: Contexto, interlocução e sentido (2013)

Excesso de Titãs

Apesar dos superpoderes e dos vários astros em cena, há herói demais e vilão de menos em Os Vingadores



📌 Cena do filme *Os Vingadores*, 2012, em que aparecem Thor (Chris Hemsworth) e o Capitão América (Chris Evans).

Com tal superávit de super-heróis em ação no cinema, era questão de tempo até que se fizesse uma superpromoção, por assim dizer: em *Os Vingadores* (*The Avengers*, Estados Unidos, 2012), desde sexta-feira em cartaz no país, um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estúdios Marvel – Homem de Ferro, Hulk, Thor, Capitão América, Gavião Arqueiro e Viúva Negra – combinando seus incríveis poderes, impressionante astúcia, avançadas engenhocas tecnológicas e fortes sopapos para, mais uma vez, salvar o planeta das garras de forças alienígenas. E também, *comme il faut*, novamente destruir Nova York. Só numa frente o diretor Joss Whedon (o criador da série *Buffy, a Caça-Vampiros*) faz questão de conter o caos: nos efeitos potencialmente devastadores de tal colisão de egos.

Baseado numa história em quadrinhos publicada em 1963, o roteiro encasaca escrupulosamente as superforças – e os vários astros – em cena. Thor (Chris Hemsworth) entra com o vilão da história, seu irmão Loki (Tom Hiddleston). O arranha-céu em que o malfeitor se instala pertence ao playboy Tony Stark, o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.) – e, como nos filmes exclusivos do personagem, são dele as melhores tiradas. A arma capaz de destruir o mundo é o Tesseract, um cubo de energia cósmica vindo diretamente do filme do Capitão América (Chris Evans). Bruce Banner (Mark Ruffalo) é o cientista convidado pelo agente especial que reuniu o grupo, Nick Fury (Samuel L. Jackson), mas entra de fato na briga quando fica verde de raiva e se transforma no Incrível Hulk. Correndo por fora, porém com mira certa, está o sempre mal-humorado Gavião Arqueiro (Jeremy Renner). E, cumprindo a política de cotas, completam a time a deliciosa ninja Viúva Negra (Scarlett Johansson) e a eficiente Pepper (Gwyneth Paltrow), a assistente de Tony Stark. É tudo um pouco confuso, e nada faz muito sentido – o que, não sendo novidade nenhuma no gênero, não necessariamente constitui um defeito. O ponto fraco de *Os Vingadores* é a falta de um vilão à altura. Excelente em dramas como *Cavalo de Guerra* e o ainda inédito aqui *The Deep Blue Sea*, o inglês Tom Hiddleston já falhara como Loki em *Thor*. Aqui, sai-se ainda pior. Com seu figurino de banda *heavy metal* e seu exército de robôs sem rosto, Loki em nenhum momento parece ser páreo para essa turma. E ainda tem de ouvir do Homem de Ferro que age como uma "diva" e que sua briga com Thor parece uma atração do festival "Shakespeare no Central Park". *Os Vingadores* funciona como a matinê que se propõe a ser, mas, no todo, não passa da soma exata de suas partes. Mais expectativa merecem os próximos longas do Homem de Ferro e do Capitão América, já em produção: a atividade de super-herói, ao que parece, é mais bem apreciada quando exercida em carreira-solo.

MENDES, Mario. *Veja*. Ed. 2.267. São Paulo: Abril, 2 maio 2012. p. 133.



REPRODUÇÃO

Capa da 1ª edição da revista *The Avengers*, de 10 de setembro de 1963, na qual foi inspirado o roteiro do filme.

R14 – Português: Contexto, interlocução e sentido (2013)

Aprender a viver

O francês Luc Ferry pôs a filosofia nas listas de livros mais vendidos — e sem baratear suas ideias

Jerônimo Teixeira

Filósofo fundamental do pensamento moderno, o alemão Immanuel Kant é complexo nas ideias e árido no estilo. O francês Luc Ferry, no entanto, leu a *Crítica da razão pura* quando tinha 15 anos. “Não entendi rigorosamente nada, mas tive a impressão de que aquele era um pensador importante, de que havia ali uma espécie de tesouro escondido”, disse à *Veja* o filósofo e ex-ministro da Educação da França, hoje com 56 anos. Ferry é autor de *Aprender a viver* (tradução de Vera Lucia dos Reis; Objetiva; 304 páginas; 37,90 reais), um livro de divulgação filosófica que discute, de forma acessível mas seria, autores como Nietzsche, Husserl e Heidegger. A obra vendeu impressionantes 230.000 exemplares na França e respeitáveis 14.000 no Brasil. Já aparece há seis semanas na lista de mais vendidos de *Veja*. Feito talvez mais extraordinário do que a precocidade de sua formação filosófica, Ferry transformou a filosofia em *best-seller*. [...]

É claro que Ferry não é nem o único nem o primeiro “popularizador” da filosofia. O norueguês Jostein Gaarder foi *best-seller* mundial ao recontar a história da filosofia com uma simpática moldura ficcional em *O mundo de Sofia*. O suíço radicado na Inglaterra Alain de Botton tem se firmado como um “filósofo popular” — embora não tenha ainda frequentado as listas de mais vendidos —, recorrendo a Sêneca ou Schopenhauer para consolar o leitor que sofre uma desilusão amorosa ou inveja o sucesso do vizinho. Nenhum dos dois, porém, vem de uma carreira acadêmica, como Ferry, que estudou nas tradicionais universidades de Sorbonne, na França, e Heidelberg, na Alemanha. Nos livros de Botton, em particular, a filosofia é reduzida a uma coletânea de citações cosméticas. *Aprender a viver*, pelo contrário, explica sistematicamente o pensamento dos autores abordados. [...]

Salvação é a palavra-chave do livro. A filosofia, na visão de Ferry, é uma alternativa laica à religião: busca respostas para a angústia fundamental que todo ser humano tem ao tomar consciência de sua irremediável finitude. *Aprender a viver* investiga as respostas que diferentes escolas filosóficas deram a esse problema [...], encerrando-se com a alternativa do próprio Ferry, sua proposta — talvez excessivamente otimista — de um novo humanismo secular, que supere os becos sem saída construídos pela dúvida radical de pensadores como o alemão Friedrich Nietzsche. São ideias que o autor já apresentou, de forma mais “técnica” em livros anteriores, como *O homem deus* e especialmente *O que é uma vida bem-sucedida?*, publicados no Brasil pela Difel. *Aprender a viver*, porém, é voltado especificamente para o leigo, e em particular para o leitor jovem. O título, com certo jeitão de autoajuda, tem um apelo inegável — e talvez prometa mais do que este ou qualquer livro pode dar. A busca da vida boa, virtuosa, é de fato uma ambição ancestral dos filósofos. Qualquer resposta, porém, sempre provisória e insuficiente. O entusiasmo de Ferry por seu humanismo secular não basta para matar a charada dessa esfinge antiga.

FERREIRA, Jerônimo. São Paulo: Abril, ano 40, ed. 2007, n. 15, p. 118-119, 18 abr. 2007. (Fragmento)

