



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE MESTRADO

**DARLENE RIBEIRO DA SILVA ANDRADE**

**A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA DE SÉRIE  
TELEVISIVA EM PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA NO ENSINO  
MÉDIO**

RECIFE

2021

**DARLENE RIBEIRO DA SILVA ANDRADE**

**A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA DE SÉRIE  
TELEVISIVA EM PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA NO ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

RECIFE

2021

**DARLENE RIBEIRO DA SILVA ANDRADE**

**A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA DE SÉRIE  
TELEVISIVA EM PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA NO ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UNICAP-PE)

---

Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UNICAP-PE)

---

Prof. Dr. Federico Navarro (UOH-Chile)

RECIFE

2021

[...] Trabajo bruto, pero con orgullo  
Aquí se comparte, lo mío es tuyo  
Este pueblo no se ahoga con marullos  
Y si se derrumba yo lo reconstruyo [...]  
[...] (Vamos caminando) Aquí se respira lucha  
(Vamos caminando) Yo canto porque se escucha[...]  
¡Que viva la América!

(Latinoamérica - Calle 13)

À minha querida e amada América Latina, por me proporcionar uma riqueza imensurável de saberes linguísticos e culturais que me ensinaram, com cada leitura, sua linda e inspiradora história de luta e resistência. Essa história que contribuiu para minha formação crítica e me tornou guardião da língua espanhola, ainda que tenha sido uma caminhada árdua.

A todos os colegas, professores de língua espanhola que, como eu, foram resilientes diante do contexto do apagamento da lei 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas brasileiras. A resiliência com certeza nos tornou seres mais fortes, porque fazemos o que nos deixa felizes.

A todos os meus alunos e a todos os alunos da Educação Básica; sem eles nada teria sido pensado.

A todos os professores da Educação Básica.

## AGRADECIMENTOS

[...] Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con el, las palabras que pienso y declaro [...]

(Violeta Parra)

Gratidão!!!

A Deus, por estar presente em minha caminhada, pela saúde concebida em um ano de pandemia e pela sua infinita bondade em minha vida.

À minha mãe, que, com sua formação de professora, me fez seguir a mesma carreira.

Ao meu pai, Valdeci Andrade, que me ensinou o valor da responsabilidade, da honestidade e da ética humana, valores os quais carrego e carregarei em todos os contextos e em todos os trabalhos que farão parte da minha caminhada. Agradeço por me ensinar que o mundo precisa de pessoas éticas, painho!!!

Ao meu único irmão, por acompanhar todos os meus passos e vibrar a cada conquista!

Ao meu caçula, Raoni, que, com seu brilho, alegria e compreensão, colaborou e suportou os “nãos” no momento da escrita e que me emocionava com seus bilhetes cheios de esperança e de amor. A você, meu xodozinho que é minha luz!!!

Ao meu esposo, Paulo Rosa, pela verdade, presença, paciência, serenidade, sabedoria e investimento dedicados a este projeto, o qual choramos juntos pela conquista no ingresso e conseguimos fechar esse ciclo de forma harmônica e sábia. Obrigada pelo ambiente saudável e cheio de amor proporcionado e por acreditar que seria possível!

Às minhas filhas, as gêmeas, minhas Marias: Helena e Eduarda, a quem tanto amo e que me ensinaram que a distância nos ensina ser mais fortes, ainda que tenhamos momentos de fragilidades.

Ao meu orientador, professor Benedito Gomes Bezerra, que tanto admiro e que reforçou em minha formação a ética e o profissionalismo durante todo o curso de mestrado. Agradeço a disponibilidade em me aceitar como orientanda, o tempo e a paciência dedicados para a construção desse trabalho. Gratidão pelo professor que tanto me oportunizou nessa caminhada.

Ao professor Antonio Moraes, que, com tanta gentileza, cuidado e boas energias, contribuiu para o aperfeiçoamento da minha pesquisa.

Ao professor Federico Navarro, que me foi apresentado por meu orientador muito antes da qualificação, através de uma leitura do GETE (Grupo de estudos). Agradeço o aceite do convite e as contribuições que tanto enriqueceram meu trabalho.

E, se eu puder agradecer e expressar aos três avaliadores o que mais me ensinaram durante essas etapas de construção da escrita, quero dizer-lhes que foi o ato de avaliar!!! Essa lição, levarei para o resto da minha vida! Minha gratidão!!!

Ao professor André Luís de Araújo, por quem tenho um carinho grandioso e que me oportunizou tanta aprendizagem no cumprimento do estágio em docência e que sempre me cuidou com uma única frase: “Avança com coragem”, que tanto me fortaleceu em dias de angústia!

A um verdadeiro amigo que a UNICAP e a vida me presentearam, Dayvesson Deleon, o qual pacientemente e com muita alegria se disponibilizou a ler meu trabalho, opinar e verdadeiramente colaborou para esta pesquisa. A ti, “mi negrito”, por ter me escutado sempre que precisei!

Aos amigos Gustavo Saucedo/designer e Mariano Cristinaldi, que sempre estiveram presentes mesmo distantes com mensagens de incentivo e participando da construção deste e de tantos outros trabalhos.

Ao professor José Valle, que, com muito entusiasmo e dedicação, se disponibilizou a vivenciar e fortalecer nosso projeto de intercâmbio, me fazendo ver nascer a pequena flor Jazmín e sua família.

À UNICAP, pelo ambiente acolhedor e de muita seriedade que, desde o primeiro dia de aula, sempre me fez sentir realizada.

À CAPES/PROSUC, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

À Rede Salesiana de Escolas, aos diretores e coordenadores do Colégio Salesiano Sagrado Coração do Recife e do Colegio San Antonio de Padua de Córdoba, em especial a Caike Andrade, Luiz Ventura, Padre Américo, Javier Pohler, Claudia Zanier pela oportunidade e confiança no trabalho desenvolvido.

A todos que me fizeram transformar os “nãos” em “sins” na minha vida!

## Como la cigarra

Tantas veces me mataron  
Tantas veces me morí  
Sin embargo estoy aquí resucitando  
Gracias doy a la desgracia  
Y a la mano con puñal  
Porque me mató tan mal

Y seguí cantando  
Cantando al sol como la cigarra  
Después de un año bajo la tierra  
Igual que sobreviviente  
Que vuelve de la guerra

Tantas veces me borraron  
Tantas desaparecí  
A mi propio entierro fui sola y llorando  
Hice un nudo del pañuelo  
Pero me olvidé después  
Que no era la única vez

Y seguí cantando  
Cantando al sol como la cigarra  
Después de un año bajo la tierra  
Igual que sobreviviente  
Que vuelve de la guerra

Tantas veces te mataron  
Tantas resucitarás  
Cuántas noches pasarás desesperando  
Y a la hora del naufragio  
Y la de la oscuridad  
Alguien te rescatará

Para ir cantando [...]

Compositora: María Helena Walsh  
Intérprete: Mercedes Sosa

## RESUMO

Nos últimos anos, o ensino de línguas no Brasil vem dando ênfase aos gêneros textuais como ferramenta para o ensino da leitura e da escrita em salas de aula. A língua nas escolas deve ser ensinada como objeto de inserção do aluno no mundo discursivo, ou seja, o ensino deve desenvolver nesses alunos a capacidade de usar a língua nos mais diversos contextos comunicativos. Assim, analisamos a organização retórica do gênero resenha de série televisiva escrito por alunos brasileiros e alunos argentinos do terceiro ano do Ensino Médio. Propusemos identificar a estrutura retórica dos textos produzidos por alunos brasileiros e alunos argentinos; contrastar as semelhanças e diferenças dos movimentos retóricos das resenhas em português e espanhol no Ensino Médio e encontrar traços específicos que remetam ao ensino do gênero resenha de série televisiva em LE em ambas as culturas, com a finalidade de contribuir para a escrita do gênero resenha para as turmas de Ensino Médio no contexto nacional e internacional. A pesquisa fundamenta-se na Retórica Contrastiva e na abordagem de gêneros de Swales (1990) para o tratamento do objeto de estudo. A metodologia desenvolvida neste trabalho de pesquisa se trata de um Estudo de Caso de caráter qualitativo e descritivo. Como resultados deste estudo, constatamos que há semelhanças e diferenças na escrita do gênero resenha em português e espanhol como LE, assim como também há traços específicos em cada cultura. Sugerimos um modelo descritivo da organização e da distribuição de informações em resenhas de séries televisivas produzidas por estudantes do Ensino Médio. Dessa forma, o estudo contribui para a ampliação dos estudos comparados e, especificamente, dos estudos sobre a organização retórica do gênero resenha em países da América Latina para a Educação Básica.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Movimentos Retóricos. Retórica Contrastiva. Resenha. Escrita.

## RESUMEN

En los últimos años, la enseñanza de lenguas en Brasil ha puesto énfasis en los géneros textuales como una herramienta para enseñar a leer y escribir. Los idiomas en las escuelas deben ser enseñados como objetos de inserción del alumno en el mundo discursivo, es decir, la enseñanza debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de utilizar la lengua en los más diversos contextos comunicativos. Así, analizamos la organización retórica del género reseña de serie televisiva escrito por estudiantes brasileños y argentinos del tercer año de la enseñanza secundaria. Proponemos identificar la estructura retórica de textos producidos por estudiantes brasileños y estudiantes argentinos; contrastar las similitudes y diferencias de los movimientos retóricos de las reseñas en portugués y español en el nivel medio y encontrar rasgos específicos de la enseñanza del género reseña de serie televisiva en LE en ambas culturas con el propósito de contribuir en la escritura del género reseña en la escuela secundaria tanto en el contexto nacional como internacional. La investigación se basa en la Retórica Contrastiva y en los enfoques de géneros de Swales (1990) para el tratamiento del objeto de estudio. La metodología desarrollada en este trabajo de investigación se trata de un Estudio de Caso de carácter cualitativo y descriptivo. Como resultados de este estudio, constatamos que existen similitudes y diferencias en la escritura del género reseña en portugués y español como LE, así como rasgos específicos en cada cultura. Sugerimos un modelo descriptivo de la organización y distribución de la información en reseñas de series televisivas producidas por estudiantes de secundaria. De esta manera, la investigación contribuye en la ampliación de los estudios comparados y, específicamente, en los estudios sobre la organización retórica del género reseña en países de América Latina para la educación de nivel medio.

**Palabras clave:** Géneros Textuales. Movidas Retóricas. Retórica Contrastiva. Reseña. Escritura.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelos de organização de parágrafos.....	26
<b>Figura 2</b> – Multicamada da Retórica intercultural.....	37
<b>Figura 3</b> – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa.....	50
<b>Figura 4</b> – Acesso de redes sociais/aplicativos por alunos de Recife .....	57
<b>Figura 5</b> – Acesso de redes sociais/aplicativos por alunos de Córdoba .....	58
<b>Figura 6</b> – Textos mais solicitados por professores de Recife .....	58
<b>Figura 7</b> – Textos mais solicitados por professores de Córdoba.....	59
<b>Figura 8</b> – Frequência de escrita do gênero resenha por alunos de Recife.....	60
<b>Figura 9</b> – Frequência de escrita do gênero resenha por alunos de Córdoba .....	60
<b>Figura 10</b> – Ciclo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita proposto no modelo R2L (ROSE, 2014).....	67
<b>Figura 11</b> – Delineamento do Estudo de Caso .....	79
<b>Figura 12</b> – Logomarca do Projeto de intercâmbio entre os Salesianos .....	81
<b>Figura 13</b> – Ciclo de Ensino-aprendizagem do gênero resenha .....	83
<b>Figura 14</b> – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RE como LE .....	87
<b>Figura 15</b> – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RP como LE.....	88
<b>Figura 16</b> – Exemplo da subunidade 3 apresentada a partir de ficha técnica na RP2. ....	98

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Blocos linguísticos .....	26
<b>Quadro 2</b> – Resultados da organização dos parágrafos.....	27
<b>Quadro 3</b> – Diferenças entre os modelos de Análise Contrastivo (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL) .....	31
<b>Quadro 4</b> – Críticas realizadas por teóricos da RC ao estudo pioneiro de Kaplan (1966).....	33
<b>Quadro 5</b> – Produção de resenhas nas OCEM/Brasil.....	65
<b>Quadro 6</b> – Produção de resenhas no Ciclo básico da Educação Secundária/Córdoba .....	65
<b>Quadro 7</b> – Descrição de pesquisas do gênero resenha na América Latina.....	71
<b>Quadro 8</b> – A organização retórica de resenhas acadêmicas .....	74
<b>Quadro 9</b> – A organização retórica de resenhas de alunos.....	76
<b>Quadro 10</b> – Descrição das cores das Unidades e Subunidades retóricas.....	88
<b>Quadro 11</b> – Ocorrências da organização retórica de resenhas séries televisivas.....	92
<b>Quadro 12</b> – Definindo o tópico geral.....	95
<b>Quadro 13</b> – Definindo o tópico geral com o verbo copulativo “é” .....	95
<b>Quadro 14</b> – Apresentando sobre a relevância da obra.....	96
<b>Quadro 15</b> – Informando sobre o autor .....	97
<b>Quadro 16</b> – Referindo-se a publicações anteriores.....	99
<b>Quadro 17</b> – Descrevendo a organização da obra .....	101
<b>Quadro 18</b> – Apresentando/discutindo o conteúdo .....	102
<b>Quadro 19</b> – Apresentando/discutindo o conteúdo .....	102
<b>Quadro 20</b> – Descrevendo os personagens da obra.....	103
<b>Quadro 21</b> – Descrevendo a ambientação da obra .....	105
<b>Quadro 22</b> – Avaliando positiva/negativamente .....	107
<b>Quadro 23</b> – Apresentando avaliação direcionada e/ou .....	108
<b>Quadro 24</b> – Recomendando assistir a série.....	110
<b>Quadro 25</b> – Indicando telespectadores em potencial.....	110
<b>Quadro 26</b> – Inferindo obras relacionadas .....	111
<b>Quadro 27</b> – Retomando o tema central da obra.....	112
<b>Quadro 28</b> – Apresentando nota do Crítico.....	113
<b>Quadro 29</b> – Análise contrastiva da organização retórica de resenhas de série televisiva....	115
<b>Quadro 30</b> – A organização retórica de resenhas de série televisiva em LE .....	117
<b>Quadro 31</b> – Exemplos de deslocamento da (Sub6) de Bezerra para a (Sub2).....	119
<b>Quadro 32</b> – Variação da (Sub10) para a Unidade retórica 1 .....	120

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Considerações iniciais</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2</b>	<b>Abordagens teóricas</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3</b>	<b>Estado da arte e relevância da pesquisa</b> .....	<b>15</b>
<b>1.4</b>	<b>Perguntas de pesquisa e objetivos</b> .....	<b>19</b>
<b>1.5</b>	<b>Formato da pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>RETÓRICA CONTRASTIVA: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Origens e revisão histórica da Retórica Contrastiva (RC)</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Definição, evolução e Retórica Contrastiva contemporânea</b> .....	<b>29</b>
2.2.1	<i>Metodologia da Retórica Contrastiva</i> .....	34
2.2.2	<i>Suporte teórico da RC</i> .....	36
<b>3</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceitos de gêneros em “4 escolas”</b> .....	<b>40</b>
3.1.1	<i>Abordagem da Linguística sistêmico-funcional (LSF)</i> .....	42
3.1.2	<i>Abordagem do Interacionismo sócio-discursivo (ISD)</i> .....	43
3.1.3	<i>Abordagem dos Estudos retóricos de gêneros (ERG)</i> .....	45
3.1.4	<i>Abordagem do Inglês para fins específicos (ESP)</i> .....	45
<b>3.2</b>	<b>A abordagem de gêneros “swalesiana”</b> .....	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>Os gêneros como modelos culturais</b> .....	<b>51</b>
<b>3.4</b>	<b>O conceito de cultura na Retórica Contrastiva</b> .....	<b>55</b>
3.4.1	<i>A cultura dos jovens: Córdoba e Recife</i> .....	57
<b>4</b>	<b>O GÊNERO RESENHA</b> .....	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Ensino-aprendizagem da resenha como LE</b> .....	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>O gênero resenha: algumas considerações teóricas</b> .....	<b>67</b>
<b>4.3</b>	<b>Um panorama de pesquisas sobre resenhas na América Latina</b> .....	<b>71</b>
<b>4.4</b>	<b>Pesquisas de resenhas inspiradas no modelo CARS</b> .....	<b>72</b>
4.4.1	<i>O modelo de organização retórica de Motta-Roth (1995)</i> .....	73
4.4.2	<i>O modelo de organização retórica de Bezerra (2001)</i> .....	74

<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>Um estudo de caso: o delineamento da pesquisa</b> .....	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>O contexto da pesquisa</b> .....	<b>79</b>
<b>5.3</b>	<b>O suporte teórico</b> .....	<b>82</b>
<b>5.4</b>	<b>Os textos escritos: o <i>corpus</i> de pesquisa</b> .....	<b>84</b>
<b>5.5</b>	<b>As etapas da análise do <i>corpus</i> de pesquisa</b> .....	<b>85</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE RESENHAS DE SÉRIES TELEVISIVAS EM LE</b> .....	<b>91</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise das resenhas à luz do modelo de Bezerra (2001)</b> .....	<b>91</b>
<b>6.2</b>	<b>Caracterização da Unidade retórica 1 – Introduzir a obra</b> .....	<b>94</b>
6.2.1	<i>Definindo o tópico geral</i> .....	94
6.2.2	<i>Argumentando sobre a relevância da obra</i> .....	96
6.2.3	<i>Informando sobre o autor e/ou</i> .....	97
6.2.4	<i>Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou</i> .....	99
6.2.5	<i>Referindo-se a publicações anteriores</i> .....	99
<b>6.3</b>	<b>Caracterização da Unidade retórica 2 – Sumariar a obra</b> .....	<b>100</b>
6.3.1	<i>Descrevendo a organização da obra e/ou</i> .....	100
6.3.2	<i>Apresentando/discutindo o conteúdo</i> .....	101
6.3.3	<i>Descrevendo os personagens da obra e/ou</i> .....	103
6.3.4	<i>Descrevendo a ambientação da obra e/ou</i> .....	104
<b>6.4</b>	<b>Caracterização da Unidade retórica 3 – Sumariar a obra</b> .....	<b>106</b>
6.4.1	<i>Avaliando positiva/negativamente</i> .....	106
6.4.2	<i>Apresentando avaliação direcionada e/ou</i> .....	108
<b>6.5</b>	<b>Caracterização da Unidade retórica 4 – Concluir a análise da obra</b> .....	<b>109</b>
6.5.1	<i>Recomendando assistir a série e/ou</i> .....	109
6.5.2	<i>Indicando telespectadores em potencial</i> .....	110
6.5.3	<i>Inferindo obras relacionadas e/ou</i> .....	111
6.5.4	<i>Retomando o tema central da obra e/ou</i> .....	112
6.5.5	<i>Apresentando nota do Crítico</i> .....	113
<b>6.6</b>	<b>Organização retórica de resenhas de séries em português e espanhol como LE</b> ..	<b>113</b>
<b>6.7</b>	<b>Organização retórica para resenhas de séries em LE no Ensino Médio</b> .....	<b>116</b>
6.7.1	<i>Caracterização da Unidade retórica 1: Introduzir a obra</i> .....	118
6.7.2	<i>Caracterização da Unidade retórica 2: Sumariar a obra</i> .....	119
6.7.3	<i>Caracterização da Unidade retórica 3: Criticar a obra</i> .....	119
6.7.4	<i>Caracterização da Unidade retórica 4: Concluir a análise da obra</i> .....	120

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE A – Guia didático: resenhar em um dia .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário com respostas – cultura de Recife .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário com respostas – cultura de Córdoba .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO A – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RE como LE. ....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO B – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RP como LE. ....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO C – Resenha em português segmentada – RP1 .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO D – Resenha em português segmentada – RP2 .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO E – Resenha em espanhol segmentada – RE3 .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO F – Resenha em espanhol segmentada – RE10 .....</b>	<b>155</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Considerações iniciais

No Brasil, de um modo geral, tem-se dado ênfase aos gêneros textuais como objeto de ensino. Esse fenômeno se dá pelo avanço tecnológico e pelo surgimento de documentos que norteiam o ensino de línguas no âmbito educacional brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que destacam em seu conteúdo a importância da abordagem das características composicionais e funcionais dos gêneros com ênfase nas práticas sociais, sociorretóricas, discursivas, escolares, na leitura e na produção de textos pertencentes a essa prática de linguagem.

A aprendizagem de uma língua é fundamental para atender às exigências e competências na contemporaneidade. Assim, o ensino de línguas na escola deve estar voltado para um processo educacional que capacite o aluno para desenvolver as quatro habilidades<sup>1</sup> que se propõem à aprendizagem de uma língua e de conteúdos relevantes à sua formação, deixando de se reduzir a uma visão simplista da língua, centrada apenas na apreensão de formas gramaticais e na memorização de regras. Nessa perspectiva, a concepção de língua como código, homogêneo e autônomo, que considera o conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais, deixa de ter sentido, e busca-se uma concepção de ensino que capacite o aluno a se comunicar de forma adequada nos diferentes contextos de usos reais da língua.

No entanto, o domínio de determinado gênero textual no Ensino Médio exige tempo e formação docente, mas é uma prática possível, que resultará em alunos reflexivos, críticos, construtores de seus próprios conhecimentos, recursivos e, sobretudo, autônomos para, em qualquer instância, buscar respostas pessoais e futuras respostas à sociedade.

Nesse contexto, orientar a produção de textos representa uma opção pelo desenvolvimento, nos alunos, de procedimentos e atitudes referentes a uma prática que envolve o exercício de algumas habilidades cognitivas: leitura, compreensão e interpretação de textos e situações; utilização de novos estilos da escrita; organização e encaminhamento de planos de investigação, entre outros.

Assim, torna-se necessária a escrita de diversos gêneros acadêmicos no contexto escolar do Ensino Médio, especificamente a escrita da resenha, tanto do ponto de vista do aluno que a utiliza como estratégia de estudo, quanto do professor – que a utiliza como estratégia de ensino

---

<sup>1</sup> Nos referimos às habilidades de falar, ler, escrever e ouvir.

e como instrumento de avaliação. Dessa perspectiva, revela-se uma dupla função pedagógica na utilização desse gênero: função de aprendizagem e função de avaliação.

## 1.2 Abordagens teóricas

As pesquisas em Ciências da Linguagem e em Linguística têm retomado e ampliado as discussões sobre os gêneros textuais. Fazem parte deste estudo indagações pertinentes ao conceito dos gêneros textuais e suas funcionalidades no ensino; processo e composição da escrita em diferentes culturas e metodologia para a análise e desenvolvimento do gênero resenha.

Nossa abordagem estará fundamentada em dois pilares teóricos que dialogam entre si: a abordagem da Retórica Contrastiva (RC) e a abordagem de gêneros “swalesiana”. Os estudos da RC nos ajudarão a entender a linguagem e a escrita como fenômenos culturais e que, conseqüentemente, cada língua tem registros específicos. Por sua vez, para os estudos retóricos de gênero, tomaremos como base o modelo de análise de movimentos e passos de Swales (1990), adaptado para diversos gêneros textuais, para nos ajudar a entender como se dá a organização retórica do gênero resenha de série televisiva em português e em espanhol, nosso objeto de estudo.

Com um crescente número de pesquisas, as diferentes formas de analisar textos no campo de estudo de gêneros também evoluíram, sobretudo no contexto acadêmico e na perspectiva contrastiva, analisando semelhanças e diferenças dos textos.

As pesquisas no campo da RC se dão, na contemporaneidade, pelo reaparecimento da noção de gênero, especificamente pela recuperação do conceito nos estudos e nos novos modelos propostos para a análise por Swales (1990). A abordagem da RC foi inaugurada por Kaplan (1966) e teve como quadro epistemológico a teoria do relativismo linguístico, estudado durante muitos anos pelo antropólogo Edward Sapir (1984, que explicava a relação entre a linguagem e o pensamento e foi o precursor da hipótese Sapir-Whorf. Porém, Connor (1996) contribui com os estudos mais contemporâneos para a abordagem da RC com críticas não apenas à metodologia de Kaplan, mas de outras pesquisas, pelo fato de não terem observado o contraste das diferenças retóricas de duas ou mais línguas entre diferentes comunidades disciplinares. Ulla Connor (1996), em sua obra, defende que a linguagem e a escrita são fenômenos culturais, que cada língua tem convenções retóricas únicas e que as convenções linguísticas e retóricas da primeira língua interferem na escrita da segunda língua.

Quase duas décadas depois, Connor (2011) apresenta a perspectiva da Retórica Intercultural (RI) para a análise de gêneros, com ênfase na abordagem do Inglês para fins específicos (ESP), colaborando, portanto, para a ampliação dos estudos contrastivos com foco no contraste de gêneros textuais no âmbito acadêmico, profissional e outros fins.

Assim, a abordagem da RC para a análise de gêneros nesta pesquisa nos ajuda a discutir as semelhanças e diferenças encontradas na organização retórica do gênero resenha de série televisiva escrito em português e espanhol como LE, e a entender como a escrita dos alunos estrangeiros é influenciada culturalmente.

Por sua vez, a abordagem “swalesiana” para a análise de gêneros dialoga com o estudo do conceito de gêneros na Retórica Contrastiva, ao ressaltar que os gêneros provavelmente exibem tendências universais ou específicas à língua, e apresenta o modelo CARS (*Create a Research Space*) para a análise de gêneros. Dessa forma, Swales (1990) teoriza e desenvolve para a área de estudo, a escrita em inglês para fins específicos (ESP), a metodologia para a análise de movimentos retóricos de gêneros, em diversos contextos, ao descrever as possíveis variações entre gêneros, o que corrobora para a análise de gêneros textuais em contexto brasileiro.

No que diz respeito à organização retórica de resenhas, no Brasil, os estudos do gênero e as contribuições para os modelos de organização retórica de resenhas são adaptações do modelo CARS. Os modelos de Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001) têm sido utilizados para diversas pesquisas.

O modelo de Motta-Roth (1995) faz uma descrição da estrutura retórica das resenhas com a terminologia de unidades maiores (*moves*) e unidades menores (subfunções) com resenhas de livros em inglês em três áreas do saber científico: Linguística, Química e Economia e conclui que essas áreas do conhecimento apresentam uma mesma configuração.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos o modelo de organização retórica de resenhas em Bezerra (2001), que analisa textos em português de escritores proficientes e estudantes de graduação em Teologia, fundamentado nos modelos de Motta-Roth e Araújo (1996), observando as lacunas que há entre os modelos existentes para análise de resenha. Justificamos a escolha pelo modelo de Bezerra (2001) por estar mais próximo da realidade do nosso *corpus* de pesquisa. O teórico propõe um modelo que possa ser analisado a partir da “obra”, o que facilitou as análises das resenhas de séries televisivas do nosso *corpus* de pesquisa.

Sendo, portanto, o formato deste estudo, a abordagem contemporânea da Retórica Contrastiva voltada para a análise de estudos de textos e gêneros textuais/discursivos, o caráter inovador da nossa pesquisa se dá na análise dos movimentos retóricos do gênero resenha de série televisiva escrito em português e em espanhol como língua estrangeira em duas culturas distintas.

### **1.3 Estado da arte e relevância da pesquisa**

Duas questões subjazem à nossa pesquisa do ponto de vista teórico. M está relacionada ao nosso objeto de estudo, a organização retórica de resenhas de séries televisivas escritas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de dois países latino-americanos.

Na contemporaneidade, o ensino de línguas nas escolas está orientado pelos documentos norteadores da educação. Assim, torna-se necessária a prática do ensino-aprendizagem da escrita de diversos gêneros no contexto escolar do Ensino Médio, bem como entender como se dá a organização retórica dos gêneros nas diferentes línguas estrangeiras, em diferentes culturas, em especial, a escrita do gênero resenha escolar por estudantes de português como língua estrangeira e espanhol como língua estrangeira de dois países vizinhos: Brasil e Argentina.

Em contexto de Brasil, entre os documentos que norteiam a educação brasileira, especificamente o Ensino Médio, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), os quais orientam a análise e o ensino da escrita dos gêneros textuais/discursivos nas salas de aulas de línguas. Já no contexto de Córdoba/Argentina, o documento norteador da educação secundária, intitulado Ciclo básico da educação secundária, organiza os conteúdos por eixos e por anos/séries e orienta, no eixo de leitura e produção escrita, a produção do gênero resenha.

Dessa forma, a relevância da pesquisa se dá diante da possibilidade de descrever a organização retórica do gênero resenha, considerando a resenha como um dos gêneros que é constantemente solicitado no contexto escolar e acadêmico, em diversas áreas, como instrumento avaliativo e analítico pelos docentes. Contudo, o gênero resenha ainda é objeto de dificuldade na produção escrita do aluno e, muitas vezes, do professor que o solicita.

O interesse em realizar esta pesquisa advém da falta de familiaridade e consequente dificuldade de escrita do gênero resenha por estudantes egressos do Ensino Médio e ingressantes no Ensino Superior. Esse problema se acentua neste nível de ensino, tendo em vista que o gênero resenha é solicitado com frequência na graduação.

Pesquisas anteriores, no âmbito dos estudos retóricos para a análise de gêneros textuais e, em específico, para a análise do gênero resenha, deram grande contribuição teórica por deixarem modelos de organização retórica do gênero para a escrita em qualquer modalidade. Contudo, no Brasil, especificamente, há poucos trabalhos de apoio para o estudo desse gênero, sobretudo pesquisas na perspectiva da Retórica Contrastiva, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, que possam colaborar para a escrita do gênero resenha, sobretudo em língua estrangeira. Há, portanto, a necessidade de empreender um modelo comparativo que descreva os traços específicos da organização retórica na escrita de brasileiros e argentinos, estudantes de uma língua estrangeira, considerando os propósitos comunicativos, a função social do gênero e a aprendizagem da escrita acadêmica.

Um percurso pelo Estado da Arte tem como finalidade dar conta de investigações que foram realizadas no universo acadêmico, as quais refletem as possibilidades de que o ensino-aprendizagem baseado nos gêneros oferecem diversas possibilidades teórico-metodológicas para a produção escrita dos gêneros em contexto escolar, a fim de situar a relevância da nossa investigação. O estudo das investigações anteriores está estruturado em duas partes: na primeira, apresentamos as possibilidades do ensino-aprendizagem a partir do ensino explícito dos gêneros e, na segunda, com ênfase na organização retórica do gênero resenha, para então aclararmos a diferença do nosso estudo.

Entre as pesquisas mais recentes que se relacionam com as pedagogias explícitas de gêneros, está o estudo de Rose & Acevedo (2017), que nos descreve uma proposta de intervenção pedagógica de um projeto, intitulado “Ler para aprender”, que está fundamentado na metodologia do ciclo de aprendizagem da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) da escola de Sydney e que tem como finalidade o letramento e a formação de professores baseada nos gêneros discursivos pertencentes ao contexto escolar. O programa desenvolve as habilidades de leitura e escrita em três níveis: “preparação antes da leitura, construção conjunta de um texto e escrita independente de um texto”. (ROSE; ACEVEDO, 2017, p. 11). O projeto, portanto, contempla os conteúdos do currículo escolar e, nos últimos 15 anos, tem mostrado o avanço na aprendizagem dos alunos na Austrália.

O pesquisador Federico Navarro (2019) tem demonstrado preocupação com a didatização das teorias de gêneros e traz importantes contribuições, oferecendo um panorama crítico das abordagens de gêneros. O estudo, em uma perspectiva mais didática para desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico, nos convida a refletir estas práticas também em contexto escolar, a partir de cinco características didáticas, a saber: significativa, articulada,

socioconstrutivista, crítica e explícita do ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos. (NAVARRO, 2019, p. 23). O teórico conclui o estudo reforçando a necessidade das pesquisas em didática da escrita acadêmica, junto à teoria e a prática profissional.

Um recente estudo contrastivo se trata de um artigo sobre as aplicações didáticas a partir do uso de marcadores discursivos por estudantes eslovenos de ELE, de Heredero Zorzo (2017). O objetivo da pesquisa era investigar quanto, como e por que os estudantes eslovenos de ELE usam marcadores discursivos. Para a pesquisa, foi elaborado um ensaio expositivo/argumentativo, onde se compararam dez categorias de marcadores discursivos, concluindo que ambos os grupos os utilizam em uma quantidade relativamente similar.

Outro importante estudo no campo contrastivo a respeito da organização retórica e autorreferência de resumos escritos em inglês e espanhol na área de linguística, de Cárcamo Morales (2020), concluiu que a variação cultural tem forte influência na escrita das comunidades discursivas.

Uma pesquisa no campo do ensino-aprendizagem de línguas, em particular a escrita do gênero resenha, foi realizada por Silva (2019). O estudo apresenta uma análise de resenhas escritas por alunos da rede pública, a partir de um projeto realizado por alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma sequência didática à luz do Interacionismo trujil, realizou a análise das estratégias retóricas a partir do estudo de Motta-Roth (1995) e concluiu que os alunos apresentaram dificuldades com a escrita do gênero resenha e com a argumentação que é construída pelo gênero. A pesquisa ressaltou, ainda, a necessidade da ampliação de um estudo mais sistematizado dos gêneros em salas de aulas.

No que diz respeito à organização retórica do gênero resenha, o estudo de Araújo (2018) sobre “O ato de resenhar no *Skoob*” analisa os movimentos e subfunções de dez resenhas de livros escritas por usuários na rede social *Skoob*, utilizando o modelo de Motta-Roth (1995). O pesquisador conclui o estudo ressaltando que a mudança do suporte de texto exige formas novas de textualização e que os sujeitos reelaboram o gênero para chamar a atenção do público-leitor no ambiente digital.

Até aqui, sintetizamos as ideias de alguns autores e os respectivos achados e propostas didáticas de alguns estudos que fazem eco à organização retórica do gênero resenha escrito em língua estrangeira por alunos do Ensino Médio de distintas culturas, objeto de análise do nosso estudo.

Entendemos, portanto, que nosso estudo possibilita não apenas um modelo descritivo de organização retórica para a escrita de resenhas de séries televisivas em LE no Ensino Médio, como também possibilita motivação para um ensino-aprendizagem que consolide, acima de tudo, o crescimento acadêmico e o desenvolvimento da escrita da resenha escolar por estudantes do Ensino Médio.

Também ressaltamos a importância da pesquisa em RC e dos estudos gêneros, onde seja dada ênfase aos estudos latino-americanos, uma vez que, na história da América Latina, há uma invisibilidade do ponto de vista político, acadêmico, linguístico e cultural do ensino da língua espanhola em todo território latino-americano, que foi historicamente marcado por cumprimentos e descumprimentos legais, ou, em uma visão mais ideológica, marcado pela falta de políticas públicas linguísticas, fruto de um país que só valorizou, sobretudo em estudos linguísticos, o inglês como a língua centro de pesquisas<sup>2</sup>.

Lançamos mão da importância do ensino das diversas línguas estrangeiras, em específico, no Brasil, das pesquisas que ressaltem a língua espanhola, com o propósito de deixar mais um registro científico de estudos latino-americanos com uso de duas línguas que se distanciam apenas por fronteiras políticas no cenário brasileiro.

Dessa maneira, a investigação contribui para o desenvolvimento das abordagens da Retórica Contrastiva, com ênfase nos gêneros no Brasil, e para o aperfeiçoamento da escrita da resenha em contexto escolar em língua estrangeira para os alunos do Ensino Médio, uma vez que entendemos que a produção escrita deve ser contemplada e a escola deve dar mais espaço para o desenvolvimento dos gêneros na Educação Básica.

Por essas razões, a presente pesquisa tenta ser uma contribuição não apenas para alunos mas também para professores e pesquisadores de espanhol como língua estrangeira (ELE) e de português como língua estrangeira (PLE) que se interessem pelo ensino-aprendizagem do gênero resenha em língua estrangeira e como se dá sua organização retórica, já que o Estado da Arte demonstra que as pesquisas que tematizam as duas questões discutidas, até o momento, não desenvolveram com profundidade ambas as competências, especialmente em contexto da educação básica.

---

<sup>2</sup> Aqui nos referimos à alta crise de contradição linguística, indigência política e organizacional do país por diversas razões, entre elas: por o Brasil fazer parte do bloco de países que compõem o Mercosul e ser o único país que não fala o espanhol e tampouco o aprende para se relacionar com os países vizinhos. Além disso, a equivocada anulação da Lei 11.161/2005 que tratava da obrigatoriedade da língua nas escolas públicas brasileiras e tantas outras questões que não são objetos deste estudo.

Nosso estudo oferece uma descrição da organização retórica do gênero resenha de série televisiva e uma possibilidade didática para o ensino-aprendizagem dos gêneros e que pode ser aplicado em qualquer contexto cultural na Educação Básica.

#### 1.4 Perguntas de pesquisa e objetivos

No contexto educacional, sobretudo no Ensino Médio, podemos perceber inúmeras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da escrita do gênero. Dentre elas, notamos que os alunos têm dificuldades na escrita textual da resenha e muitas vezes, os alunos levantam indagações, tais como: O que é uma resenha acadêmica? Como escrever uma resenha acadêmica? Quais são as partes específicas de uma resenha? Assim sendo, o assunto tem despertado interesse na investigação acadêmica, a fim de refletir sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais, especificamente da organização retórica da resenha acadêmica pelo aluno do Ensino Médio.

No gênero resenha, em particular, o aluno desenvolve o senso crítico e a argumentação não só na escola, pois também aprende a dominar esse gênero na sociedade, que é a principal função social de um gênero textual. E é a escola, no contexto de Ensino Médio, um espaço onde o aluno aprende a argumentar, apropriando-se de elementos que possam fundamentar essa argumentação com coerência para utilizá-los nas situações de comunicação.

Assim, este trabalho está fundamentado na abordagem do ESP (Inglês para fins específicos) para a realização de uma investigação contrastiva com ênfase nos movimentos retóricos do gênero resenha escrito em duas línguas de origem latina: a língua portuguesa e a língua espanhola.

O objetivo desta pesquisa é analisar a organização retórica do gênero resenha de série televisiva escrito por alunos brasileiros (estudantes de espanhol como LE<sup>3</sup>) e alunos argentinos (estudantes de português como LE) do terceiro ano do Ensino Médio, a fim de contribuir com a escrita do gênero na Educação Básica.

O gênero resenha caracteriza-se como um gênero de “múltiplas possibilidades”, uma vez que pode ser escrito a partir de diversos objetos de análises, como: filmes, livros, cds, novelas, séries, artigos, jornais, notícias, *shows*, peças teatrais, revistas, ressaltando, portanto, a diversidade de resenhas em diferentes contextos de produção. Porém, para este estudo,

---

<sup>3</sup> Língua estrangeira.

detivemo-nos na descrição da organização retórica do gênero resenha de séries televisivas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de dois países latino-americanos: Brasil e Argentina.

A escolha pela escrita de resenhas de séries televisivas se deu por ser um objeto de estudo recorrente na vida cotidiana do aluno do Ensino Médio, o que viabilizou o percurso e coleta do *corpus* da pesquisa.

Para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a estrutura retórica dos textos produzidos por alunos brasileiros e alunos argentinos.
- b) Contrastar as semelhanças e diferenças dos movimentos retóricos das resenhas de série televisiva em português e espanhol no Ensino Médio.
- c) Encontrar traços específicos que remetam ao ensino do gênero resenha em LE em ambas as culturas.
- d) Descrever a organização retórica do gênero resenha de série televisiva em LE.
- e) Desenvolver um guia didático com o objetivo de colaborar com a escrita do gênero resenha em LE no Ensino Médio.

O objetivo investigador que pretendemos com a análise e comparação das resenhas em português e espanhol como LE é responder as seguintes perguntas norteadoras do estudo: (1) Existem semelhanças significativas na estrutura retórica das resenhas escritas em português e espanhol como LE? (2) Existem diferenças significativas na estrutura retórica das resenhas escritas em português e espanhol como LE? (3) Há traços específicos em cada cultura que remetam ao ensino do gênero resenha em ambas as línguas?

### **1.5 Formato da pesquisa**

O percurso realizado e as abordagens utilizadas em nossa pesquisa nos fizeram compreender a importância das pesquisas na Retórica Contrastiva em diálogo com a abordagem “swalesiana” para a análise de gêneros. Ambas colaboram para a ampliação dos estudos de gêneros em diversos contextos culturais, a fim de entender o funcionamento das línguas estrangeiras, apropriando-se, ou não, de determinadas estratégias retóricas para a escrita do gênero.

A pesquisa está organizada da seguinte forma: o segundo capítulo apresenta a origem, a evolução e faz uma revisão das concepções da Retórica Contrastiva (RC), desde a obra

fundadora de Robert Kaplan (1966), que contribui para a evolução das pesquisas em RC, até as abordagens metodológicas e os apontamentos para pesquisas futuras da RC contemporânea.

No terceiro capítulo, tratamos dos estudos dos gêneros textuais com ênfase nas abordagens de ensino a partir das “4 escolas de gêneros” no Brasil. Enfatizamos o conceito de gêneros na abordagem “swalesiana” e a metodologia para a análise de movimentos retóricos de gêneros, incluindo a noção de gêneros como modelos culturais, bem como a definição de cultura na Retórica Contrastiva.

O quarto capítulo discorre sobre a importância da escrita do gênero resenha nas aulas de língua estrangeira, apresentando um breve quadro de pesquisas sobre resenha no contexto latino-americano, além de apresentar a organização retórica do gênero resenha a partir das adaptações realizadas à luz do modelo CARS.

O quinto capítulo apresenta a metodologia e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Para tal, descrevemos o contexto da pesquisa e apresentamos um resumo do suporte teórico. Apresentamos, também, as etapas para alcançarmos o *corpus* de análise, e, por fim, descrevemos as etapas de análise das resenhas.

No sexto capítulo, apresentamos uma descrição de ocorrências das Unidades e Subunidades retóricas nos padrões de RP e RE<sup>4</sup>, fundamentada em Bezerra (2001) para a escrita de resenhas nas duas culturas latinas, nas línguas estrangeiras: português e espanhol, em ambos os contextos escolares. Além disso, realizamos um estudo comparativo, através do qual percebemos que o gênero resenha, mesmo escrito em culturas diferentes, está caracterizado pelas Unidades e Subunidades retóricas propostas pelo modelo de Bezerra (2001) e utilizado para o tratamento do nosso *corpus* de pesquisa.

Em seguida, analisamos, a partir de um quadro comparativo, as semelhanças e diferenças encontradas nas resenhas nos padrões de RP e RE, considerando que contribuem para uma prática de escrita enriquecedora em ambas as culturas e ressaltando que as diferenças não anulam a escrita da cultura do outro. As ocorrências das Unidades e Subunidades encontradas na aplicabilidade do modelo proposto por Bezerra (2001) e as Subunidades retóricas encontradas em ambos os padrões de RP e RE favorecem para a identidade do gênero resenha na pesquisa.

Ainda, organizamos um modelo descritivo para a escrita do gênero resenha no Ensino Médio. Esse modelo aproveita as Unidades e Subunidades do modelo de Bezerra (2001),

---

<sup>4</sup> Nos referimos às Resenhas escritas em Português (RP) como Língua Estrangeira e às Resenhas escritas em Espanhol como Língua Estrangeira (RE).

ressaltando que não se trata de um modelo prescritivo, nem de “receita” pronta e acabada do gênero, tampouco de um modelo a ser seguido. Trata-se de um modelo que reflete a escrita de 40 resenhas de séries televisivas, escritas por alunos do terceiro ano escritas por alunos argentinos e alunos brasileiros em LE, com o objetivo de avaliar os alunos na disciplina de língua estrangeira, em ambos os contextos, e de publicar, posteriormente, as resenhas em um *e-book*.

Defendemos, dessa forma, o modelo elaborado nesta pesquisa, inspirado no modelo CARS para análise de resenhas de séries televisivas em língua estrangeira, como mais um dos diversos modelos existentes de análises a ser utilizado e amplamente discutido no campo da Retórica Contrastiva para a análise de movimentos retóricos de gêneros, com o propósito de fazer surgir outros modelos para a análise da organização retórica de gêneros em língua estrangeira.

## 2 RETÓRICA CONTRASTIVA: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

O propósito do presente capítulo é de fazer uma revisão histórica da Retórica Contrastiva (RC), desde sua chegada com a pesquisa fundadora do teórico Robert Kaplan (1966), fazendo uma revisão das diversas críticas que contribuíram para a evolução dos estudos em RC ao longo de cinco décadas de estudos até a contemporaneidade.

Ressaltamos que, como arcabouço teórico dos estudos em RC, embora todo o suporte teórico inicial tenha sido desenvolvido por pesquisadores norte-americanos, para a nossa pesquisa será dada ênfase aos estudos latino-americanos, como mencionado na seção introdutória desta pesquisa.

A discussão neste capítulo está fundamentada nas discussões teóricas de Kaplan (1966), Connor (1996, 2002, 2008) e Trujillo (2000) por entendermos que esses teóricos são os grandes expoentes nos estudos em Retórica Contrastiva. A fim de situar os estudos em Retórica Contrastiva, dividimos este capítulo em três subtópicos onde podemos discutir, no primeiro, as origens da Retórica Contrastiva, fazendo uma revisão histórica do estudo inaugural de Kaplan (1966), da metodologia adotada pelo teórico e dos resultados de seu estudo.

Por sua vez, no segundo subtópico, trataremos de situar os leitores nos estudos que antecederam as pesquisas em Retórica Contrastiva, apresentando os métodos de análise da Linguística Contrastiva (LC), sob os postulados teóricos de Adja Durão (2004) e Marta Baralo (2011), a fim de explicitar as abordagens que deram origem aos estudos da Retórica Contrastiva, as críticas ao estudo fundador da RC elaboradas por teóricos do campo nos primeiros dez anos das pesquisas em Retórica Contrastiva, e a definição da corrente investigativa com os estudos posteriores de Ulla Connor e Trujillo já mencionados.

Em seguida, tratamos da metodologia da RC e os métodos mais usados para a análise e finalizamos fazendo uma retomada do suporte teórico que sustentou a tese dos primeiros dez anos de estudos em RC, e a chegada de novos posicionamentos teóricos que não desprezaram a teoria inicial, porém apontaram novos caminhos e atualizaram as pesquisas já existentes na área.

## 2.1 Origens e revisão histórica da Retórica Contrastiva (RC)

A retórica contrastiva vem ao longo de mais de cinco décadas desenvolvendo estudos no campo da escrita, especificamente na análise de textos escritos em L1 e LE<sup>5</sup>, a fim de analisar as semelhanças e diferenças na escrita de textos de escritores nativos e não nativos.

Definida por diversos investigadores do campo teórico, a RC surge, nos anos 60, como uma *corrente de investigação* para o tratamento dos estudos de línguas, por meio do estudo pioneiro na área por Robert B. Kaplan, com a publicação do artigo para a revista *Language Learning*, intitulado: “*Cultural thought patterns in intercultural education*”. Sem dúvida, o artigo de Kaplan (1966) dá início à disciplina de Retórica Contrastiva nas pesquisas em Linguística Aplicada transculturais, partindo do pressuposto teórico do relativismo linguístico que, para Connor (1996, p. 28), “é a pedra angular da Retórica Contrastiva”. A pesquisadora ainda assume que “a hipótese da relatividade linguística Sapir-Whorf, também chamada de hipótese whorfiana, sugere que diferentes idiomas afetam a percepção e o pensamento de diferentes maneiras” (CONNOR, 1996, p. 28). De um modo mais amplo, a hipótese do relativismo de Sapir-Whorf considera a linguagem como algo que determina a visão que a sociedade tem, a linguagem como mostra da cultura de um povo.

Dessa forma, a abordagem da RC tem como quadro epistemológico inicial a teoria do relativismo linguístico, estudado durante muitos anos pelo antropólogo Edward Sapir (1984), precursor da hipótese Sapir-Whorf, que explicava a relação entre a linguagem e cultura. Em um livro, cuja leitura é clássica, do antropólogo Edward Sapir (1984)<sup>6</sup>, conseguimos ampliar mais a noção entre linguagem, pensamento e cultura. Sapir (1984, p. 248) “assume que é certo que a história da linguagem e a história da cultura fluem por canais paralelos, no sentido que uma língua reflete com maior ou menor fidelidade à cultura cujo serviço se encontra”. Dessa forma, o antropólogo assume, portanto, que a linguagem é algo particular do pensamento humano e a cultura pode definir como aquilo que uma sociedade faz e pensa.

Essa teoria foi fortemente ampliada e retomada por Kaplan (neo-whorfiano), ao assumir que não apenas a linguagem, mas a lógica e a retórica são específicas de cada cultura. Em consonância óbvia com a teoria que sustentava seu trabalho inicial, Kaplan reforça que “a

---

<sup>5</sup> Optamos, neste trabalho, o tratamento de L1 como língua materna e LE para o tratamento da língua estrangeira.

<sup>6</sup> A primeira edição em inglês foi publicada em 1921.

linguagem, por sua vez, é o efeito e a expressão de uma certa visão de mundo que se manifesta na cultura.” (KAPLAN, 1966, p. 2).

Ulla Connor, outra pesquisadora posterior a Kaplan nos estudos de Retórica Contrastiva, colabora com nossa análise, afirmando que “em 1966, Kaplan, reforçando a visão whorfiana de que cada língua impõe uma visão de mundo a seus usuários, afirmou que não só a linguagem falada, mas também a lógica e a retórica são específicas da cultura.” (CONNOR, 1966, p. 30)<sup>7</sup>. Ou seja, ele assume que a retórica está diretamente relacionada com a língua e a cultura, muito embora não existam estudos de nenhum dos linguistas em relação a essa tese. Nesse sentido, Kaplan defende que:

A lógica (no sentido popular, e não no mundo lógico), que é a base da retórica, é desenvolvida a partir da cultura; não é universal. A retórica, portanto, também não é universal, mas varia de cultura para cultura e até do tempo de uma cultura. (KAPLAN, 1966, p. 2).

Nesse artigo inicial de Kaplan (1966), que será utilizado ao longo dos dez primeiros anos das pesquisas em Retórica Contrastiva e que servirá como base para outros estudos, o teórico analisou textos sem maiores explicações, dando ênfase, especificamente, à organização de parágrafos elaborados por estudantes anglo-americanos, contrastando com os estudantes não nativos de inglês como língua estrangeira/segunda língua, o que, por sua vez, mostra as diferenças recorrentes nos textos escritos por nativos e não nativos de inglês. No entanto, não conseguimos dar conta, ou não está tão evidente para nós, o conceito do termo “cultura” nesse artigo de Kaplan (1966).

Nessa investigação, o teórico propõe a análise do desenvolvimento do parágrafo em inglês como L2, como já mencionado, e para comprovar sua hipótese, baseada no relativismo linguístico, sustenta a tese de que a linguagem, a lógica e a retórica são específicas em cada cultura.

Foram analisadas cuidadosamente cerca<sup>8</sup> de “setecentas (700) composições, as quais, cem (100) delas foram descartadas do estudo”. (KAPLAN, 1966, p. 6). O pesquisador ainda justifica o rechaço das 100 (cem) composições do *corpus* de análise por apresentarem mostras bastante pequenas de diversos grupos linguísticos sendo, portanto, o *corpus* final composto por seiscentas (600) composições.

---

<sup>7</sup> Todas as traduções feitas neste trabalho são de nossa responsabilidade.

<sup>8</sup> A imprecisão nos números de composições analisadas e de composições rechaçadas são dados do artigo.

Para a realização das análises, Kaplan (1966, p. 66) sistematizou o estudo em três grupos linguísticos, esquematizados, na nossa pesquisa, da seguinte forma:

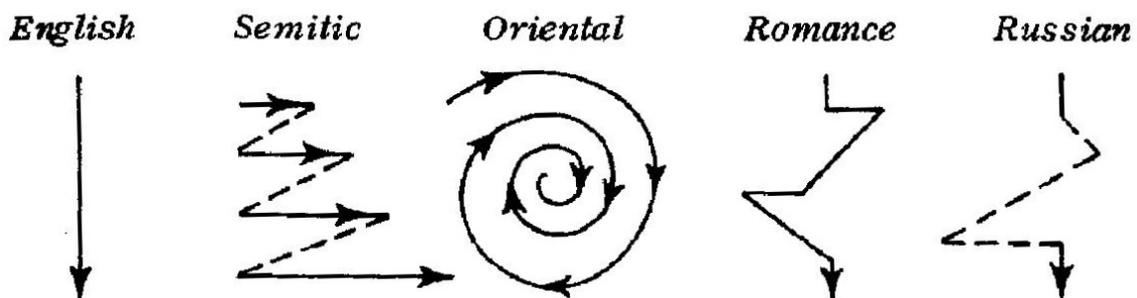
**Quadro 1** – Blocos linguísticos

1º bloco linguístico	2º bloco linguístico <sup>9</sup>	3º bloco linguístico
Árabe hebraico	Cambojano japonês coreano laociano (lao) malaio tai (tailandesa) vietnamita	Brasileiro centro americano sul-americano cubano espanhol francês africano suíço

Fonte: Extraído de Kaplan (1966, p. 66).

Ao fim do estudo, Kaplan (1966) apresenta um diagrama amplamente utilizado por vários outros pesquisadores, a fim de mostrar as diferenças nas estruturas retóricas das composições dos escritores, levando em consideração a forte influência da língua materna desse alunos investigados na escrita da L2, em especial para o desenvolvimento dos parágrafos escritos por alunos de diversas L1, apresentadas por blocos linguísticos que, para o desenho em formato de diagrama, ficaram organizados por Kaplan (1966) em 5 blocos, como apresentado (Fig. 1), como 5 modelos de organização de parágrafos.

**Figura 1** – Modelos de organização de parágrafos



Fonte: Kaplan (1966, p. 15).

A fim de sistematizar mais uma vez o estudo e explicar o desenvolvimento do parágrafo de cada bloco linguístico nas línguas, analisado por Kaplan (1966), optamos por fazê-lo em

<sup>9</sup> Origens das línguas do 2º bloco linguístico: laos (língua falada no país do sudeste asiático), tai (língua falada na Tailândia) e vietnamita (língua oficial do Vietnã).

mais um quadro no qual os nomes dos grupos linguísticos estão traduzidos de forma correspondente aos resultados encontrados em cada parágrafo analisado no estudo.

**Quadro 2** – Resultados da organização dos parágrafos

<b>GRUPOS DE LÍNGUAS</b>	<b>CONSIDERAÇÕES DO PARÁGRAFO</b>
Inglês	As construções em inglês seguem um desenvolvimento linear por normalmente começar com uma declaração de tópico apoiada por exemplos relacionados ao tema central.
Semítica	Nas construções textuais existe um tipo de paralelismo linguístico: as construções tanto negativas quanto positivas dada à complexidade nas construções.
Romance	Os textos são analisados como uma espécie de “digressão” como uma espécie de distanciamento do tema. (p. 12)
Oriental	Alguns escritos são tratados “de abordagem por indireção.” Nesse tipo de escrita, pode-se dizer que o desenvolvimento do parágrafo é "virar-gira e girar em um giro cada vez maior". Os círculos ou giros giram em torno do assunto e mostram-no de uma variedade de vistas tangenciais, mas o assunto nunca é olhado diretamente. (p. 10)
Russa	Os textos traduzidos do russo para o inglês resolvem ressaltando que há uma série de construções presumivelmente paralelas e várias estruturas subordinadas. (p. 14)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Kaplan (1966).

Ao fim do estudo, Kaplan (1966) concluiu que as estruturas retóricas de L1 influenciavam na escrita de L2 e sugeriu vários exercícios nos quais os alunos foram solicitados a reorganizar frases nos parágrafos. Kaplan (1966, p. 14) ressalta na investigação que:

Essa discussão não tem a intenção de oferecer críticas a outros desenvolvimentos de parágrafos existentes; ao contrário, destina-se apenas a demonstrar que existem desenvolvimentos de parágrafos além daqueles normalmente considerados desejáveis em inglês. No ensino da estrutura de parágrafos para prever os alunos, seja em termos de leitura ou em termos de composição, o professor deve estar ciente das diferenças e deve tornar essas diferenças manifestamente aparentes para seus alunos. (KAPLAN, 1966, p. 14).

Além das conclusões elaboradas por Kaplan (1966), é importante mencionarmos a crítica elaborada por Connor a respeito do etnocentrismo<sup>10</sup>, ao considerar a língua anglo-americana como a língua mais dotada de “lógica”. A pesquisadora elenca diversos aspectos criticados em muitos estudos em Retórica Contrastiva, entre eles o fato de defender que a escrita em inglês parece linear para falantes nativos de inglês, mas não necessariamente para falantes de outras línguas, cujos padrões de coerência geralmente diferem dos de inglês. (CONNOR, 1996).

<sup>10</sup> Para Connor (1996), o etnocentrismo resulta da suposição de que a visão de mundo da própria cultura é central para toda a realidade. Ou seja, resulta em denegrir as línguas e as culturas de outros povos.

Trujillo (2000) reconhece o valor do artigo inaugural da RC por Kaplan (1966) ao contribuir para essa discussão, ressaltando que o formato da investigação se deu pela curiosidade pedagógica de Kaplan, e mesmo a necessidade em determinado momento histórico no qual nem havia investigações no campo da Linguística Textual.

Vale ressaltar que o próprio Kaplan (1966) reconhece a limitação do seu artigo dadas as inúmeras críticas que surgem posteriormente, afirmando que: “Embora seja necessário que o falante não-nativo que aprende inglês domine a retórica do parágrafo em inglês, deve-se lembrar de que o estudante, idealmente, retornará ao seu país de origem e que sua permanência nos Estados Unidos será breve.” (KAPLAN, 1966, p. 19).

Consideramos as limitações do estudo inaugural de Kaplan e as resumimos, de forma geral, ressaltando que o teórico apenas contrastou o parágrafo, e não a estrutura completa dos textos solicitados, além de ter feito a escolha pela língua inglesa para comparar com outras línguas, o que traria como evidente o fato de que os estudantes de ESL teriam dificuldades específicas para realizar a escrita do parágrafo, uma vez que não se trata de sua língua materna.

A partir das conclusões elaboradas no trabalho inaugural por Kaplan (1966), começam a surgir diversos estudos críticos<sup>11</sup> ao estudo no campo da Retórica Contrastiva por diversas razões que as exploraremos mais adiante, entre elas: pelo método escolhido para a análise dos dados, pelo etnocentrismo de usar apenas a língua inglesa para as pesquisas, entre outras críticas que surgem para ampliar as discussões para as novas formas de fazer Retórica Contrastiva na contemporaneidade.

Em linhas gerais, a investigação em Retórica Contrastiva, com base no estudo fundador por Kaplan (1966) e outros teóricos do campo nos leva a assumir que os estudos em RC, até meados dos anos 80, preocuparam-se em analisar as diferenças de textos escritos em diferentes culturas. Os estudos, portanto, tinham a finalidade de mostrar as dificuldades que os escritores apresentam ao produzir textos em LE, corroborando, assim, com a tese do relativismo linguístico utilizada por Kaplan para sustentar seu primeiro estudo em RC que linguagem e escrita são fenômenos culturais.

---

<sup>11</sup> Ver no Quadro 4 deste trabalho.

## 2.2 Definição, evolução e Retórica Contrastiva contemporânea

Kaplan (1966), em seu estudo pioneiro, analisou as diferenças retóricas de redações escolares, especificamente a organização dos parágrafos nos ensaios de estudantes de inglês como língua estrangeira.

Outros estudos que servirão de suporte teórico para o estudo, como os de Connor (1996) que tratam de análise em Retórica Contrastiva, afirmam que as estruturas linguísticas e retóricas da L1 interferem na escrita da LE. Trujillo (2000) também traz inúmeras contribuições para a Retórica Contrastiva contemporânea no que diz respeito às críticas a estudos anteriores, métodos e evolução. Porém, se faz necessário, antes de tratarmos da definição da Retórica Contrastiva na perspectiva analítica dos teóricos mencionados, situarmos-nos nos estudos da Linguística Contrastiva (LC) que antecederam o cenário da RC para entendermos a evolução dos estudos da corrente investigativa tratada na pesquisa.

No que concerne ao ensino da língua falada, o papel da transferência da língua materna, segundo Connor (1996), estava fundamentado em três abordagens que ocuparam o cenário entre as décadas de 1950 e 1980, sendo elas: Análise contrastiva, Análise de erros e seu desenvolvimento posterior, uma análise do sistema de transição chamado "Interlíngua". (CONNOR, 1996, p. 13).

A fim de explicitar, sistematicamente, o percurso e o modelo de análise das três abordagens até as perguntas fundadoras da Retórica Contrastiva, situaremos brevemente a base teórica de análise de modelo e os objetivos das abordagens investigativas para o ensino de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

No que diz respeito ao Modelo de Análise Contrastiva (AC), um importante nome no campo de investigação linguística é o da pesquisadora Adja Durão (2004, p. 23), que ressalta sobre esse modelo que: “se desenvolveu no contexto da teoria da conduta e do estruturalismo linguístico”. Sendo a premissa da teoria da conduta, a conduta humana na aquisição de uma língua experiencia um processo de condicionamento baseado no esquema de estímulo-resposta. Por sua vez, no estruturalismo linguístico, “cada realidade humana é considerada como uma totalidade estruturada e significativa, articulada em um sistema de reações estáveis com leis internas de regulação cujo sentido deve ser buscado na estrutura profunda”. (DURÃO, 2004, p. 23).

A Análise Contrastiva (AC) surgiu com Fries, por volta de 1940, e se expandiu nos anos de 1960 com o linguista Robert Lado (1971), fundada sob o princípio teórico-prático de

que é importante estudar as semelhanças e diferenças entre os sistemas linguísticos, objetivou, de modo sistêmico, desvelar a relação de transferência de formas e significados linguísticos da língua materna (L1) para a língua estrangeira (LE), com o interesse de compreender o contraste entre as línguas que se realizava a partir da comparação entre os sistemas linguísticos, o da L1 e LE. Baralo (2011) salienta que a AC analisa o processo da transferência das estruturas e ou traços da língua materna para a língua alvo, bem como todas as consequências teórico-práticas, como no caso da relação português/espanhol. Baralo (2011) argumenta, ainda, que no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, o aprendiz traz consigo um conjunto de hábitos da sua língua materna, e, na ocasião da aprendizagem da segunda língua, sua língua materna é uma referência marcante para esta iniciação.

No que concerne à Análise de Erros (AE), esta surge, historicamente, no final dos anos 60, e aparece em forma de crítica à AC, mas em nível teórico e prático acaba por complementar a questão do contraste comparado entre duas línguas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Durão (2004): “a teoria de aquisição linguística de Chomsky é prioritariamente o cimento sobre o que se impõe o modelo de AE, o qual cimentava a ideia de um falante-ouvinte ideal em uma comunidade linguística homogênea, não afetado pelas contingências do mundo real.” (DURÃO, 2004, p. 47).

Com relação à Análise de Erros, Baralo (2011) amplia a discussão, afirmando que os erros cometidos pelos aprendizes fazem parte de um longo e complexo processo de ensino-aprendizagem, não se restringindo apenas à operação de transferência entre as línguas. Segundo a pesquisadora, os erros devem ser percebidos como estratégias de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores que devem mediar sua ocorrência, tratando-os como instrumentos para a construção didática dentro e fora da sala de aula da língua estrangeira. Em linhas gerais, o modelo de AE nos ajuda a observar que, em parte, os erros cometidos pelos aprendizes estão relacionados com o processo cultural e gramatical de transferência da língua materna para a língua estrangeira alvo.

Por sua vez, a última abordagem a ser tratada por nós, a fim de consolidar um conhecimento prévio ao estudo em Retórica Contrastiva, é o modelo da Interlíngua (IL), que, para Adja Durão (2004), trata-se de uma evolução dos modelos de Linguística Contrastiva (LC), “o qual cada um deles -AC, AE e IL- é uma etapa que visa a compreensão da “língua dos aprendizes” identificada ao longo do processo de estudo do idioma como objeto.” (DURÃO, 2004, p. 60).

A Interlíngua (IL) é o fenômeno ocasionado por elementos constituintes do conhecimento linguístico do idioma materno internalizado pelo aprendiz, que influencia de modo significativo no desenvolvimento linguístico do idioma estrangeiro alvo. A ocorrência da interlíngua pode ser vista sob duas perspectivas, uma positiva e outra negativa. Na perspectiva em *nível positivo*, o processo da interlíngua pode ser reconhecido como um sinal de avanço, pois ainda que haja o cometimento de erros no processo de aprendizagem, o aprendiz já estabelece uma comunicação parcial na língua alvo. Em *nível negativo* a interlíngua diz respeito à fossilização do erro, ou seja, a sua perpetuação, caso não haja correção durante o processo didático. Em geral, podemos dizer que a interlíngua é um processo de transição entre duas línguas: a materna (L1) e a estrangeira (LE), o qual o aluno utiliza como recurso linguístico durante toda etapa de construção da sua aprendizagem.

Adja Durão (2004) traça um resumo das diferenças entre os modelos, as quais achamos melhor descrever em um breve quadro sistemático:

**Quadro 3** – Diferenças entre os modelos de Análise Contrastivo (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL)<sup>12</sup>

<b>Análise Contrastiva (AC)</b>	Tem por finalidade erradicar os erros. Considera que a única fonte de erro é a língua materna.
<b>Análise de Erros (AE)</b>	Os erros sinalizam as dificuldades de aprendizagem. Reconhece as múltiplas fontes de erros.
<b>Interlíngua (IL)</b>	Os erros fazem parte das características intrínsecas da interlíngua, determinando o nível de domínio da língua objeto em que se encontram os estudantes. Incorpora as duas concepções, buscando entender o desempenho dos aprendizes como um todo, não só seus erros.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Durão (2004).

Retomando os estudos em Retórica Contrastiva, pudemos perceber que a corrente investigativa foi fortemente influenciada por pesquisas internacionais importantes, sobretudo pela pesquisa da abordagem em Análise Contrastiva (AC). Para os teóricos, como já mencionado, o grande problema se dava na interferência da L1 na aquisição da L2. Do ponto de vista metodológico, como a RC sempre teve diversas formas de análise, segundo Connor, os “pesquisadores de Retórica Contrastiva de (RC) não tentaram descrever estágios na aquisição da escrita L2 dos alunos e explicar os erros como evidência do processo de aprendizado de idiomas na medida em que os pesquisadores da linguagem falada o fizeram” (CONNOR, 1996, p. 14). A teórica complementa que em vez de gastar suas energias em questões sintáticas por

<sup>12</sup> Quadro elaborado por nós, extraído do resumo das diferenças entre os modelos em Adja Durão (2004).

escrito, a Retórica Contrastiva avançou para comparar as estruturas do discurso entre culturas e gêneros.

Em consonância com a contribuição de Connor (1996), voltamos, portanto, ao estudo descritivo e prescritivo de Kaplan (1966), onde já percebemos o novo modelo de se pensar Retórica Contrastiva, no qual o teórico já assumia que a retórica “está preocupada com fatores de análise, coleta de dados, interpretação e síntese” e que “até o momento havia o reconhecimento limitado ao nível da frase - ou seja, ao nível da gramática, do vocabulário, e estrutura da sentença.” (KAPLAN, 1966, p. 1).

Como vimos anteriormente, Robert Kaplan quis desenvolver uma pesquisa no âmbito da Retórica Contrastiva para o desenvolvimento da escrita de parágrafos em um determinado momento e contexto em que haviam chegado muitos estudantes de diferentes línguas nos Estados Unidos e tinham como propósito aprender Inglês como L2. De modo geral, o estudo de Kaplan (1966) introduziu uma análise baseada na escrita em segunda língua e incentivou o desenvolvimento de ferramentas para descrever e avaliar textos. Percebemos que o objetivo da investigação em Retórica Contrastiva difere dos objetivos da Análise Contrastiva, Análise de Erro e Interlíngua.

Após o breve panorama que descreve as influências de métodos nas pesquisas em RC, apresentamos as críticas que, posteriormente, foram feitas aos estudos fundadores da RC, à definição e à chegada de novos métodos e suportes teóricos para os estudos em RC.

Estudos pós divulgação do artigo de Kaplan (1966) surgem com a ideia de renovar as pesquisas em Retórica Contrastiva do ponto de vista teórico e metodológico, o que entendemos como um fator interveniente relevante para o quadro evolutivo da RC.

O quadro crítico elaborado por nós apresenta as principais críticas após o estudo fundador da RC mencionadas por Connor (1996) e Trujillo (2000)<sup>13</sup>. Nesse quadro, inserimos, inclusive, algumas redefinições do próprio Kaplan em relação à sua primeira publicação e em defesa às críticas feitas ao artigo de 1966. Tentamos sistematizar o quadro da seguinte maneira: os nomes dos teóricos e o ano de publicação na primeira coluna e, na segunda, as críticas correspondentes e a fonte de onde extraímos a crítica.

---

<sup>13</sup> Seleccionamos as críticas descritas nos trabalhos dos dois teóricos por fazerem parte do arcabouço teórico desta pesquisa.

**Quadro 4** – Críticas realizadas por teóricos da RC ao estudo pioneiro de Kaplan (1966)

Kaplan (1988)	Trata de sete tipos de conhecimento que deveriam ser estudados pela RC, entre os quais se incluem padrões retóricos, as convenções compositivas, a morfossintaxes, os mecanismos de coerência, as convenções de escrita e de tipologia textual, a audiência e o tema a discutir. (TRUJILLO, 2000, p. 31).
Kaplan (1988)	O próprio Kaplan, chamando o artigo de 1966 de " <i>doodles</i> " <sup>14</sup> e sugerindo que as diferenças retóricas não refletem necessariamente diferentes padrões de pensamento. Em vez disso, as diferenças podem refletir diferentes convenções de escrita aprendidas em uma cultura. (CONNOR, 1996, p. 16).
Liebman (1992)	Afirma que esse artigo apresenta uma visão reduzida da retórica como já havíamos visto na corrente tradicional de ensino de composição, e produziu duas consequências: primeira, a exaltação da criação e disposição do parágrafo como eixo da teoria do texto, e a segunda, o esquecimento do processo de composição, focado apenas ao produto e não ao processo de criação. (TRUJILLO, 2000, p. 35).
Connor (1996)	Critica as análises por serem etnocêntricas demais e privilegiarem a escrita de falantes nativos de inglês; por examinar apenas produtos L2 e por ignorar variáveis de processos educacionais e de desenvolvimento; por descartar diferenças linguísticas e culturais na escrita entre idiomas de um só grupo, falantes de chinês, tailandês e coreano, e por considerar a transferência de um primeiro idioma como influência negativa na escrita de uma segunda língua. (CONNOR, 1996, p. 16).
Hinds (1983)	Menciona três críticas ao trabalho, a primeira diz respeito ao método de coleta de dados (falantes nativos escrevendo em inglês), a segunda ao uso genérico do termo "oriental" para se referir a diferentes línguas e nacionalidades, e a terceira crítica se refere ao etnocentrismo e o uso do inglês como norma. (TRUJILLO, 2000, p. 51).

Fonte: Elaboração da autora.

É possível perceber, a partir do quadro, que as críticas elaboradas pelos teóricos, estudiosos em RC, definitivamente fazem crescer as investigações em Retórica Contrastiva, ultrapassando os estudos de parágrafos de Kaplan e as atualizações aos métodos dos primeiros estudos no campo da Linguística Contrastiva (LC). Trujillo (2000) corrobora nossa análise, afirmando que:

Não podemos nos limitar à análise do parágrafo para estudar a complexidade do texto, a escrita e sua aprendizagem. Devemos considerar não só o nível textual, mas também o processo que conduz o desejo ou a necessidade de escrever até o produto final, as atitudes unidas à escrita, ao ensino da escrita nas escolas, as diferenças entre os gêneros e as comunidades de escritores, ou as implicações ideológicas da escrita. (TRUJILLO, 2000, p. 319).

Em resumo, a Retórica Contrastiva evolui do ponto de vista "tradicional", como já mencionamos, no que concerne aos estudos teóricos do campo e do ensino de escrita, para uma "nova abordagem" no que diz respeito às novas técnicas de análise, à revisão do arcabouço teórico e aos métodos de investigação, especificamente a partir dos anos 80 com a definição de Connor (1996), salientando que "[a] retórica contrastiva é uma área de pesquisa em aquisição

<sup>14</sup> Uma tradução mais popular para o termo seria "rascunho, rabisco".

de segunda língua que identifica problemas de composição encontrados por escritores de segunda língua e, referindo-se às estratégias retóricas da primeira língua”. (CONNOR, 1996, p. 5).

Trujillo (2000, p. 98) define a Retórica Contrastiva assumindo que:

A Retórica Contrastiva é, portanto, uma tomada de postura diante da diversidade linguística. Frente a dois textos escritos em duas línguas distintas se pergunta como são esses textos, especialmente no nível discursivo-textual, para encontrar semelhanças e diferenças que estes apresentam. No caso que apareçam diferenças, a Retórica Contrastiva pretende encontrar a causa, seja histórica, cultural ou linguística, para tentar posteriormente fazer propostas metodológicas para um ensino de escrita que tenha em conta as peculiaridades dos textos em ambas as línguas.

Além das definições que vimos dos teóricos para a Retórica Contrastiva, Connor (1996) e Trujillo (2000) se preocupam com contribuição de outras disciplinas e outras teorias linguísticas, defendendo a tese de uma abordagem de caráter interdisciplinar. Trujillo (2000, p. 319) salienta que, “se queremos ser realmente explicativos, devemos responder à complexidade do fenômeno da escrita desde um enfoque complexo, multidimensional e interdisciplinar”.

Por sua vez, a respeito do caráter interdisciplinar em Retórica Contrastiva, Connor (1996, p. 26-27) ressalta que

A pesquisa retórica contrastante é interdisciplinar; baseia-se em vários campos de estudo relacionados, como linguística de texto, composição pedagógica e desenvolvimento de letramento. Essas influências enriquecem o escopo e a profundidade da pesquisa retórica contrastiva, permitindo recomendações para o ensino da escrita em L2 de várias maneiras: avaliação de produtos escritos de ESL e estudantes de EFL com base em ideias da linguística textual, compreendendo as diferenças culturais nos processos de escrita, apreciando as influências do letramento da L1 na aquisição da escrita em L2, compreendendo a escrita transculturalmente em situações acadêmicas e profissionais e sendo sensível às diferenças socioculturais nas tradições intelectuais e ideológicas.

Contudo, passaremos a discutir de que forma, após as críticas ao longo dos estudos em RC, as abordagens mais contemporâneas para a metodologia e os métodos investigativos nas pesquisas em Retórica Contrastiva ampliaram a metodologia na corrente teórica, para, então, finalizar a discussão com o suporte teórico que sustentou as análises no campo investigativo.

### *2.2.1 Metodologia da Retórica Contrastiva*

Como pudemos ver no Quadro 4 deste estudo, as críticas feitas ao estudo fundador da Retórica Contrastiva, nos anos 1960, dizem respeito ao suporte teórico, à metodologia, aos *corpora* de análise, aos aspectos textuais e linguísticos, entre outras críticas feitas por estudiosos

do campo. A Retórica Contrastiva sofre a grande evolução entre os anos 1970 e 1980 no campo investigativo, o que alguns teóricos nomeiam de “Nova Retórica<sup>15</sup>”. Nesse momento da corrente teórica, percebe-se na Retórica Contrastiva, segundo Trujillo (2000) salienta, que “o grande problema da Retórica Contrastiva não é a falta de investigadores ou de ideias, e sim a metodologia empregada ou, talvez, a falta de recursos para desenvolver investigações em grande escala”. (TRUJILLO, 2000, p. 92).

Um estudo importante que marca a mudança de paradigma dos principais teóricos desde o aparecimento da RC até os novos estudos, segundo Trujillo (2000), é uma publicação de Connor e Kaplan (1987), intitulada *Writing across languages: analysis of L2 text*, na qual a maioria dos trabalhos analisavam textos expositivos e se mostravam preocupados com a “Nova Retórica”, que apresentava a necessidade e abria a possibilidade de estudar os textos na perspectiva dos gêneros, o que até então era um aspecto ignorado pelos linguistas. Connor (1996, p. 155) menciona que “os estudos mais detalhados da pesquisa contrastiva foram empíricos. Com base em dados analisados até a presente data, eles foram conduzidos por linguistas interessados em análises de erros e análises contrastivas de idiomas”.

A partir dos anos 1980, com a proposta intercultural e interdisciplinar difundida por Connor (1996), as habilidades da escrita e da transferência têm interessado aos linguistas. Os estudos lançam mão de diferentes metodologias de pesquisa realizadas por diversos pesquisadores: linguistas, sociolinguistas, psicolinguistas, antropólogos, analistas do discurso e profissionais da educação de um modo geral, aceitando, segundo Trujillo (2000, p. 97), “implícita ou implicitamente, uma série de princípios básicos e marco teórico que aqui expressamos”.

Connor (1996, p. 5) ressalta que:

As razões para essa mudança são muitas: o aumento da compreensão das necessidades dos alunos de ler e escrever no idioma de destino; a abordagem interdisciplinar aprimorada para estudar a aquisição de segunda língua por meio de métodos educacionais, retóricos e antropológicos; e novas tendências em linguística. Essas novas tendências enfatizam as análises do discurso (análises que se estendem além do nível das frases) e incluem descrições de variações sociolinguísticas, como os diferentes padrões de fala de homens e mulheres e de falantes de diferentes dialetos da mesma língua.

Preocupada em apresentar o caminho do que se chama de “Nova Retórica”, Connor

---

<sup>15</sup> Essa nomenclatura, segundo Connor (1996), é mais bem explicada por Perelman Olbrechts-Tyteca (1969). Em linhas gerais, a terminologia é utilizada para chamar a atenção para a mudança de paradigma da retórica que foi iniciada com o modelo tradicional de análise por Kaplan (1966) e, na contemporaneidade, a RC adota uma visão mais ampla, que inclui modelos de escrita desenvolvidos na educação, na pedagogia da composição e nos estudos de tradução.

(1996) nos aponta várias linhas de investigação possíveis para os estudos em Retórica Contrastiva. São elas: A linguagem e a escrita são fenômenos culturais; Como consequência direta, cada língua tem convenções retóricas que lhes são únicas; As convenções linguísticas e retóricas da primeira língua interferem na escrita da segunda língua.

Contudo, sustentando a tese de que as pesquisas em Inglês para Fins Específicos (ESP) têm sido interdisciplinares, Connor (1996) ressalta que a Retórica Contrastiva foi influenciada pela linguística estruturalista, mencionando que:

A linguística forneceu ferramentas para a análise estrutural de textos, a educação e a psicologia incentivaram métodos experimentais quantitativos, e as investigações sociolinguísticas e antropológicas facilitaram os métodos de pesquisa qualitativa, como estudos de caso e etnografia. (CONNOR, 1996, p. 153).

Connor (1996) percebe a dimensão investigativa da Retórica Contrastiva e sua expansão, reconhecendo as limitações e fragilidades do campo, a exemplo do etnocentrismo já tratado neste trabalho no que diz respeito às críticas aos estudos iniciais.

Porém, a teórica reconhece a limitação dos métodos em Retórica Contrastiva ao se posicionar, assumindo que “estudos retóricos contrastivos também foram criticados por usar amostras muito pequenas, uma crítica direcionada à maioria das pesquisas qualitativas, e sua capacidade de avaliação, qualidade e generalização também foi questionada.” (CONNOR, 1996, p. 162). Isso nos sugere uma diversidade de experimentos com os diversos métodos que norteiam a pesquisa em Retórica Contrastiva, a qual, na contemporaneidade, tem adotado pesquisas com abordagens interdisciplinares.

### *2.2.2 Suporte teórico da RC*

Até o momento, definimos a Retórica Contrastiva à luz das concepções de teóricos tradicionais e contemporâneos a fim de situarmos, historicamente, essa corrente de investigação de escrita com a tese de que a língua materna (L1) interfere na escrita da língua estrangeira (LE).

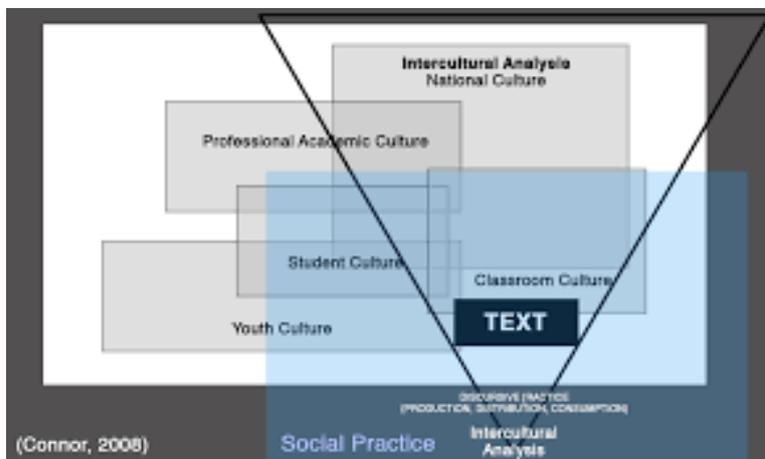
Para tal concepção, trouxemos no início do capítulo a teoria do Relativismo Linguístico, fundada pelo antropólogo cultural Edward Sapir, que tratava da relação entre linguagem, pensamento e cultura, tese essa que foi sustentada e ampliada por Robert Kaplan (1966) no estudo fundador da Retórica Contrastiva. Kaplan (1966) deu sua contribuição ao assumir que não apenas a linguagem, mas a lógica e a retórica são específicas de cada cultura.

No entanto, estudos posteriores ampliaram o suporte teórico da Retórica Contrastiva, a exemplo das pesquisas de Ulla Connor (1996), ao sustentar que a abordagem em RC deve ser interdisciplinar, propondo o diálogo com as diversas áreas, o que conseqüentemente se denominou de “Nova Retórica” por trazer novos aportes teóricos para os estudos em RC. A linguista nos apresenta dois paradigmas contemporâneos de investigação em RC, um de valor linguístico e outro sócio-político ao mencionar em seu livro que:

[...] ao considerá-la uma teoria viável da escrita em segunda língua, ou seja, graças à celebração da diversidade cultural nos Estados Unidos e ao crescente reconhecimento de diferentes padrões de fala devido a contextos culturais e regionais da sociolinguística, os anos 90 viram uma nova renovação no estudo da escrita entre culturas. (CONNOR, 1996, p. 18).

Em um artigo publicado posteriormente, na perspectiva da Retórica Contrastiva Intercultural (RI) para as abordagens de estudos em ESP, Ulla Connor (2008) nos apresenta um modelo que a pesquisadora chama de multicamada da Retórica intercultural (Fig. 2), o que mais uma vez impulsiona as pesquisas no campo teórico.

**Figura 2** – Multicamada da Retórica intercultural



Fonte: Connor (2008, p. 20).

Connor (2008) explica que a imagem nos mostra os três princípios desse modelo e nos explica da seguinte forma:

[...] (1) os textos precisam ser vistos em seus contextos com descrições contextuais e intencionais significativas, (2) a cultura precisa ser complexificada para incluir culturas disciplinares além das culturas nacionais / étnicas e (3) padrões dinâmicos e interativos de comunicação são importantes considerar, o que leva a convergências entre diferenças culturais. Desses três, o professor de ESP deve considerar a cultura como a mais importante. (CONNOR, 2008, p. 20).

Em um outro estudo, Connor (2002) traz para a discussão resultados de pesquisas em contextos acadêmicos e profissionais fora do contexto anglo-americano com diferentes métodos e objetivos, o que reforça a ampliação proposta de pesquisa em Retórica Contrastiva Intercultural (RI).

Embora, Connor (1996, 2008) tenha dado ênfase aos novos aportes teóricos para RC, com análise de diferentes gêneros em diversos contextos, quase paralelamente surgem os estudos de Trujillo (2000), os quais trarão novas dimensões que vão além das perspectivas linguísticas e sócio-políticas tratadas por Connor (1996), fatores que, para a pesquisadora, fizeram ressurgir os estudos em Retórica Contrastiva.

Na tentativa de atualizar o trabalho de Connor (1996) e impulsionar mais uma vez o avanço da RC, Trujillo (2000, p. 54-55) menciona que:

[...] ainda que não rejeitamos a explicação dada por Ulla Connor, acreditamos poder detectar outras três razões que explicam o ressurgir da Retórica Contrastiva, as três relacionadas com os campos da Escrita ou a Linguística Aplicada: Primeiro, a evolução da investigação sobre a escrita; segundo, o reaparecimento da noção de gênero, o planejamento de novas técnicas e métodos de investigação dentro da Retórica Contrastiva como processo de evolução interna, graças a um enfoque multidisciplinar da escrita através das culturas.

Tendo como propósito deste trabalho de pesquisa a análise de resenhas de séries televisivas, o aspecto que abrangeremos dessas três razões apresentadas por Fernando Trujillo (2000) será o segundo, que diz respeito ao reaparecimento da noção de gênero, e que o estudo de John Swales (1990) destaca. Em seu primeiro estudo, na abordagem de ESP em contexto acadêmico, John Swales (1990) delinea sua abordagem ao estudo de gêneros, segundo Bawarshi e Reiff (2013), por três conceitos-chave que estão inter-relacionados. São eles: comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero. No capítulo seguinte, no qual trataremos do estudo dos gêneros, discutiremos os conceitos da abordagem “swalesiana” com maiores detalhes.

Ainda justificamos nossa escolha pela abordagem de Swales (1990) por entendermos que o teórico, em sua obra, dialoga com a Retórica Contrastiva, ao citar que: “os gêneros também variam na medida em que provavelmente exibem tendências universais ou de linguagem.” (SWALES, 1990, p. 64). Além de o pesquisador deixar evidente a possibilidade de variação dos gêneros, e que essa variação se dá em nível universal, ainda menciona o conceito de Retórica Contrastiva utilizado por Kaplan e Connor (1998) e cita algumas pesquisas no campo de investigação, o que nos deixa claro o diálogo do ESP com a RC.

Com o propósito de nos apresentar a multidisciplinaridade das pesquisas em Retórica Contrastiva com ênfase na análise de textos, mas agora em um contexto mais amplo, ou seja, o texto não é mais objeto de análise descontextualizado, Connor (2011) menciona o desenvolvimento da RC e o diálogo com outras áreas do conhecimento nos últimos anos, a partir da Retórica Intercultural (RI). Desta vez, conectando-se a quatro áreas de estudos relacionadas, a saber: inglês para fins específicos, novos estudos de letramento, estudo da cultura e estudos de tradução. As investigações em RI sempre buscaram fundamentos na análise de textos, complementados com o foco nos estudos de gêneros.

A pesquisadora ainda salienta que, na perspectiva da RI, novos desenvolvimentos em texto, gênero e análise de corpus foram introduzidos na pesquisa em Retórica, permitindo que os pesquisadores considerassem os novos tipos de texto, os processos de produção, inclusive seus propósitos comunicativos.

Em um estudo mais recente, Sánchez-Jiménez (2020, p. 184), a respeito da conexão do ESP com a Retórica Contrastiva, menciona que:

Talvez o maior avanço da Retórica Contrastiva nos últimos anos tenha sido alcançado com o auge da produção de textos escritos em língua estrangeira concernente ao meio acadêmico e às atividades profissionais, incidindo no estudo dos gêneros, até então distantes da sala de aula. Nestes estudos, são analisados tanto os aspectos relacionados ao processo de produção do texto quanto a forma de abordagem dos diferentes destinatários, a relação escritor-leitor, sua percepção das finalidades da escrita, os tipos de tarefa escrita, o contraste dos esquemas cognitivos.

As principais abordagens metodológicas para a pesquisa em Retórica Intercultural (RI) escrita, segundo Connor (2011), são: a análise de gênero, a análise de *corpus* e a análise visual multimodal de textos. Assim, na perspectiva de uma pesquisa interdisciplinar e multidimensional para o estudo da escrita do texto de uma forma geral que consiga abranger o propósito comunicativo, nossa pesquisa propõe enfatizar a investigação em Retórica Contrastiva, com ênfase na análise de gêneros. Especificamente, o estudo analisa as semelhanças e diferenças retóricas da escrita do gênero resenha de séries televisivas em português e espanhol como LE, a fim de contribuir para a escrita acadêmica de alunos na Educação Básica.

### 3 GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O presente capítulo propõe-se a apresentar os estudos de gêneros no Brasil em diferentes perspectivas teóricas de gêneros, apresentadas neste estudo a partir das quatro principais escolas de gêneros. Com isso, pretendemos ilustrar o “boom” dos estudos de gêneros e a diversidade metodológica para o ensino-aprendizagem em contexto brasileiro, a partir da década de 1990, com a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Além disso, tratamos da abordagem para a análise de gêneros escolhida para nosso estudo e defendemos a noção dos gêneros como modelos culturais.

A discussão do capítulo está fundamentada nas contribuições de pesquisadores como: Marcuschi (2008), Bazerman (2015), Bezerra (2017), Bawarshi e Reiff (2013), Swales (1990), que já trazem ao longo de décadas de estudos reflexões pertinentes para as abordagens das quatro escolas de gêneros no Brasil. Para tal, dividimos o capítulo em quatro subtópicos. No primeiro apresentamos as quatro escolas de gêneros, a fim de situar o leitor das abordagens existentes para o ensino-aprendizagem dos gêneros no Brasil.

Já no segundo subtópico, a abordagem adotada para a realização do nosso estudo será a abordagem “swalesiana”, apresentando ao leitor a proposta do modelo CARS e a metodologia para a análise de movimentos retóricos de gêneros. No terceiro, defendemos a noção dos gêneros como modelos culturais, uma vez que a língua será tratada por nós como um artefato cultural pertencente a determinados grupos culturais, de comunidades discursivas, ou até mesmo, próprio de uma determinada instituição.

E, por fim, apresentamos o conceito de cultura definido pela Retórica Contrastiva e um breve recorte da representação da cultura dos jovens de Córdoba e de Recife.

#### 3.1 Conceitos de gêneros em “4 escolas”

Utilizando as palavras de Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda” e tem sido objeto de estudo por diversas Universidades nacionais e internacionais, com a preocupação de uma prática que possibilite o desenvolvimento da linguagem em diversos contextos de uso. Marcuschi (2008, p. 147) enfatiza que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão para se firmar com

Aristóteles”. Essa observação nos mostra que, apesar das inúmeras discussões sobre o tema ao longo de décadas de estudos, o tema ainda apresenta diferentes abordagens teóricas.

Na tradição ocidental, o termo “gênero” estava relacionado aos estudos de tradição retórica e literária na Idade Média, os chamados gêneros literários (prosa ou verso), iniciados com a análise de Platão. Porém, é com a visão aristotélica de estratégias estruturais dos gêneros e do discurso que surge uma sistematização na Idade Média até a contemporaneidade, sobretudo no estudo técnico da retórica no que diz respeito aos modos de persuasão. Para Aristóteles, “a situação do discurso consiste num orador, num discurso e num auditório” (ARISTÓTELES, 2005, p. 38). Ele associa os gêneros do discurso a três formas de retórica, a saber: discurso deliberativo, judiciário e epidítico. Connor (1996), corrobora essa informação, mencionando que:

É preciso haver modos de persuasão diferentes, ele escreve, dependendo dos três principais componentes da comunicação: o orador, o público e o conteúdo do argumento. Nos tempos de Aristóteles, o público provavelmente seria um dos membros da assembleia, ou jurados. O tipo de audiência determinava as três divisões aristotélicas da oratória: judicial ou política no foro, legal ou deliberativa na corte, e cerimonial ou panegírica nas ocasiões estaduais. (CONNOR, 1996, p. 64).

Diferente do tempo de Aristóteles, hoje os gêneros têm sido objeto de estudo de inúmeras investigações com diferentes abordagens, especificamente nos últimos anos, pois o ensino de línguas no Brasil vem dando ênfase aos gêneros como objeto de ensino. Esse fenômeno se dá pelo avanço tecnológico e pelo surgimento de documentos que norteiam o ensino de línguas no âmbito educacional brasileiro, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que destacam, em seu conteúdo, a importância da abordagem das características composicionais e funcionais dos gêneros em salas de aula de língua estrangeira, com ênfase na leitura e na produção de textos. Esse avanço nos leva a acreditar que os gêneros saem da “esfera tradicional” de ensino e entram para uma “esfera contemporânea”, ao se utilizar de diferentes tradições para o ensino na língua materna e estrangeira.

Em um artigo de Hyon (1996), intitulado como estudo de gêneros em três tradições, a pesquisadora, com o propósito de oferecer ao campo de pesquisa sua contribuição teórica, nos apresenta um panorama das teorias contemporâneas de ensino de gêneros e suas respectivas áreas de aplicações. Para a autora:

Nas últimas duas décadas, vários pesquisadores se interessaram em gênero como uma ferramenta para o desenvolvimento de instruções de escrita L1 e L2. Tanto o gênero quanto a pedagogia baseada em gênero foram concebidos de maneiras distintas por pesquisadores de diferentes tradições acadêmicas e

em diferentes partes do mundo, tornando a literatura de gênero um corpo complexo de se entender. (HYON, 1996, p. 693).

Os gêneros surgem a partir da necessidade de comunicação em dada situação e contexto social e, por isso, não têm formas puras e fechadas, sendo extremamente maleáveis devido à grande inovação tecnológica e mudança social. Nesse sentido, faz-se relevante tomar conhecimento das diferentes escolas de estudo de gêneros textuais, pois como elementos que atuam em diferentes contextos sociais, os gêneros agem com diferentes funções.

Levando em consideração as diferentes esferas comunicativas em que os gêneros podem transitar, faz-se relevante apresentar brevemente as diferentes abordagens de ensino de gêneros textuais/discursivos ancoradas nas quatro principais “escolas de gêneros<sup>16</sup>”, a saber: Escola de Sydney, com abordagem da Linguística sistêmico-funcional (LSF); Escola de Genebra, com a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); Escola Americana, com a abordagem dos Estudos retóricos de gêneros (ERG) e, por fim, a Escola Britânica, com a abordagem do Inglês para fins específicos (ESP).

Dessa forma, pretendemos mostrar não apenas a relação que há entre as “escolas de gêneros”, mas como o conceito de gêneros de cada escola, representado por diferentes abordagens, pode e deve ser utilizado numa perspectiva multidisciplinar nos estudos de análise de gêneros e não como algo “engessado”, que individualiza os estudos de gêneros nos diversos enquadramentos teóricos. Nesse sentido, importa-nos apresentar alguns conceitos de gênero postulados por estudiosos em diferentes perspectivas de análise, com intuito de traçar um panorama até chegar à especificidade do nosso estudo.

### *3.1.1 Abordagem da Linguística sistêmico-funcional (LSF)*

A abordagem sistêmico-funcional, conhecida como Escola de Sydney, relaciona os estudos de gêneros tanto na língua materna como na língua estrangeira e, segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 46-47) “as abordagens sistêmico-funcionais têm dado uma rica contribuição ao modo como os gêneros são entendidos e aplicados na análise textual e no ensino de língua ao longo dos últimos 25 anos”. O nome da escola se dá em referência ao Departamento da Universidade de Sydney, dirigido por Halliday. Nesse grupo, o estudo de gêneros enfatiza o desenvolvimento de projetos de aplicação da LSF em contextos educacionais.

---

<sup>16</sup> Optaremos, para este trabalho de pesquisa, tratar as escolas de gêneros como abordagens teóricas.

Os estudos de gêneros advindos dessa escola se desenvolveram sob o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) proposta por Halliday, da sociologia da educação e dos estudos sobre as práticas de letramento escolar realizados, principalmente, nas escolas primárias e secundárias australianas, nas décadas de 1970 e 1980, por Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie, entre outros (BUNZEN, 2003).

Bawarshi e Reiff (2013, p. 47) apontam que, para esses estudiosos, “a linguística sistêmico-funcional opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto”. As pesquisas estiveram principalmente apoiadas nas obras de Martin, em resposta ao letramento com foco no estudante, tendo sido iniciadas na década de 80, ajudando a definir os gêneros como processos sociais graduais guiados por uma determinada cultura.

Em linhas gerais, a abordagem de ensino de gêneros da chamada “Escola de Sydney” propõe um caráter transdisciplinar e explícito para o ensino de gêneros, uma vez que está preocupada com o ensino de gêneros em diferentes disciplinas escolares e de como elas se manifestam em todas as áreas curriculares.

### 3.1.2 *Abordagem do Interacionismo sócio-discursivo (ISD)*

A Escola de Genebra tem influenciado os estudos de gêneros no âmbito brasileiro e está ancorada pela abordagem do Interacionismo sócio-discursivo (ISD<sup>17</sup>), que tem como representantes Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, entre outros pesquisadores que compõem a equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Tendo como foco das pesquisas a produção de gêneros orais e escritos, a abordagem do ISD propõe a aplicação ao ensino de francês como língua materna sobre a transposição didática de objetos discursivos (ROJO; CORDEIRO, 2011). A abordagem do ISD passou a ser amplamente discutida no âmbito do ensino brasileiro após a publicação dos PCN, que trazem os gêneros como objeto de ensino com ênfase na leitura e produção de textos, o que fortaleceu as discussões em programas de formação de professores que começaram a ampliar os estudos na perspectiva do ISD.

---

<sup>17</sup> Motta-Roth (2008) trata da importância do enquadramento da abordagem do ISD como uma “quarta tendência” para os estudos de gêneros no Brasil, devido à sua importância e dimensão no cenário brasileiro.

A escola genebrina vem desenvolvendo estudos com temáticas no que diz respeito à estrutura e ao funcionamento de textos em francês na escola e à elaboração de sequências didáticas e manuais educacionais desde 1980. Para o grupo de pesquisadores genebrinos, os gêneros no ISD são tratados como instrumentos para agir discursivamente (SCHNEUWLY, 2011). Ao tratar, metaforicamente, os gêneros como instrumento, o teórico traz a seguinte explicação:

A analogia com a situação descrita, de um ponto de vista mais geral, para o instrumento salta aqui aos olhos, mas deve ser completada e desenvolvida: há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão dos textos. (SCHNEUWLY, 2011, p. 24).

A escola de Genebra, na qual destaca-se o linguista Bronckart, defende o gênero como instrumento para agir discursivamente e está alinhada à perspectiva bakhtiniana da teoria linguística. Bakhtin (1997) assume que:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Nas palavras do autor, os gêneros são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, enquanto atividades sociodiscursivas. Sendo fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, os gêneros são considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Ou seja, a partir de situações de comunicação rotineiras são criadas formas relativamente estáveis para as práticas da linguagem.

A escola de Genebra contou com grandes pesquisadores da Universidade de Genebra que realizaram abordagens voltadas para o ensino com gêneros. Bronckart (1999, p. 103) assume que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Até aqui, embora tratando de abordagens diferentes do ensino de gêneros, não podemos desprezar a noção de que as duas escolas tratadas – a abordagem de gêneros da (LSF) e a abordagem de gêneros do (ISD) – têm em comum os textos como objetos de análise, o que nos leva a defender a tese de que, para as duas escolas de gêneros, os textos são formas de ação de linguagem que agem dentro de um determinado contexto social, em uma determinada cultura, em uma determinada língua para a interação de pessoas.

### 3.1.3 Abordagem dos Estudos retóricos de gêneros (ERG)

A escola americana, conhecida como ERG, surge, segundo Connor (1996), quando a retórica clássica passa por um processo de renovação nos Estados Unidos, com a chegada de novos estudiosos e novas teorias que diminuiram a distância entre os mundos clássico e moderno. Com isso, nasce o que se chamará, para muitos teóricos, de “Nova Retórica”, estando associada ao ensino da escrita argumentativa. Como principais expoentes dessa escola e com a perspectiva de trazer a noção do gênero como forma de ação social no mundo discursivo, nas perspectivas retórica e sociológica de gêneros, temos a influência de Carolyn Miller e Charles Bazerman, o que nos amplia a visão dos gêneros das escolas tratadas anteriormente.

Nos ERG, o gênero é definido como “forma de ação social” e foi concebido inicialmente por Miller (1984) em um trabalho intitulado “*Genre as social action*”. Para a pesquisadora:

[...] o gênero retórico está baseado na prática retórica, nas convenções de discurso que uma sociedade estabelece como maneiras de “agir junto”. Essa compreensão não se presta à taxonomia, porque gêneros mudam, evoluem e se deterioram: o número de gêneros correntes em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade. (MILLER, 2012, p. 38-39).

Bazerman (2015) corrobora com a mesma perspectiva de gênero como ação social, observando as situações e intenções que originam as recorrências de formas e conteúdo dos gêneros em uma língua. Bazerman (2015, p. 40) ressalta que que “os gêneros textuais são, simultaneamente, categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos, caracterizada por exercer uma função social específica.”. Isso equivale a dizer que, intuitivamente, sabemos qual gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo a sua função social e nossos objetivos pessoais.

Dessa forma, para Bawarshi e Reiff (2013, p. 81), “os estudos retóricos de gênero tendem a se concentrar mais em como os gêneros capacitam os usuários a realizar retórica e linguisticamente ações simbólicas situadas”, desempenhando, desse modo, ações que moldam a realidade social.

### 3.1.4 Abordagem do Inglês para fins específicos (ESP)

Por fim, a abordagem à qual direcionaremos este estudo diz respeito à abordagem do ESP, a chamada Britânica, que, segundo Motta-Roth (2008), está formada por teóricos como

Swales (1990) e Bathia (1993), com foco na organização retórica dos “tipos de textos”. O termo ESP tem sido usado nos estudos dos gêneros para englobar diferentes áreas de estudo mais específicos, tais como: o inglês para fins acadêmicos, para fins profissionais e para fins médicos. Um ponto marcante das pesquisas nessa perspectiva é a recorrência de estudos da língua inglesa nos contextos acadêmicos e profissionais para falantes não nativos. Bawarshi e Reiff (2013) ressaltam que:

Embora a área de ESP exista desde os anos 1960 e embora os pesquisadores em ESP tenham começado a usar a análise de gêneros como ferramenta pedagógica e de pesquisa desde os anos 1980, foi a pioneira obra de John Swales (1990) que teorizou e desenvolveu de forma mais completa a metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa em ESP. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 61).

John Swales enfatiza que, na perspectiva da abordagem em ESP, “historicamente as análises da linguagem para fins específicos começaram em análises quantitativas das propriedades linguísticas de variedades funcionais ou registros de uma língua” (SWALES, 1990, p. 2). Porém, embora os estudos tenham se desenvolvido em diversas perspectivas teóricas, para Swales (1990, p. 3) as análises em ESP tornaram-se mais “específicas e profundas”.

Ao mencionar mais “específicas”, o pesquisador remete aos estudos de linguagem jurídica, científica e médica com ênfase no estudo de gêneros voltados para essas disciplinas, especificamente. Por sua vez, menciona que as análises se tornaram mais “profundas” porque descreveriam não apenas os aspectos linguísticos e textuais, mas também os propósitos comunicativos de uma determinada língua. Em linhas gerais, as pesquisas em ESP se aportam de análises de gêneros de caráter descritivo, a fim de investigar não apenas os traços linguísticos, mas analisar aspectos mais abrangentes do texto<sup>18</sup>.

Em seu estudo<sup>19</sup>, Swales (1990), ancorado na perspectiva de análise em ESP, trata da organização de informações em trabalhos de pesquisa e dissertações escritos por falantes não-nativos de inglês em diversos contextos linguísticos e disciplinares.

Outros estudos<sup>20</sup> realizados por pesquisadores na perspectiva do ESP, a exemplo de Bezerra (2001), Motta-Roth (1995) entre outros, em contexto brasileiro, demonstram uma

---

<sup>18</sup> Uma referência que nos ajuda a pensar o caráter mais abrangente para a análise de gêneros, pode ser observada em Bathia (1993) onde ele propõe sete passos para a análise de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais.

<sup>19</sup> O próximo subtópico aprofunda com mais detalhes a abordagem “swalesiana” para a análise de gêneros.

<sup>20</sup> Optamos por mencionar os trabalhos que fazem parte desta pesquisa para a análise do *corpus*.

mudança não apenas na escolha do gênero, como também da língua que será analisada no estudo. Entendemos que, por muitos anos, a língua centro das investigações em linguística foi o inglês e continua sendo por diversas justificativas, entre elas dois aspectos são relevantes: o geográfico e o de política linguística.

No que diz respeito à política linguística, especificamente no Brasil, o ensino de línguas vem sofrendo, desde os anos 60, avanços e retrocessos que marcam a implementação e obrigatoriedade de outras línguas estrangeiras por diversas razões que não trataremos aqui, deixaremos para estudos posteriores. Porém, do ponto de vista político, esses avanços e retrocessos refletem também nas pesquisas científicas, uma vez que não só o Brasil, mas a América Latina, de modo geral, tratou de focar os estudos apenas com literaturas estrangeiras, em especial, norte-americanas.

### **3.2 A abordagem de gêneros “swalesiana”**

As contribuições teórico-metodológicas da abordagem “swalesiana” para o estudo de gêneros estão sustentadas no ESP com foco em estudos de análises de gêneros textuais, especificamente em contextos acadêmicos e profissionais como mencionados no tópico anterior, que diz respeito às abordagens de ensino e pesquisa de gêneros sustentados em quatro escolas. A respeito das diversas abordagens, Bezerra (2017, p. 89-90) ressalta que “não há propriamente propostas pedagógicas baseadas nas ‘quatro escolas’, mas sim propostas baseadas em combinações de aportes específicos.”

Com o objetivo principal de situar nossa pesquisa no campo da abordagem sociorretórica para a análise de gêneros, tentaremos descrever os princípios teóricos que norteiam a análise de gêneros de Swales (1990), lançando mão do modelo de “*moves*” e “*steps*”, que propõe a análise das estruturas retóricas e gêneros, por exemplo: “os ‘movimentos’ estruturais utilizados pelo gênero para realizar seus objetivos, tais como a estrutura de três movimentos presente na introdução de artigos de pesquisa, conforme descrita por Swales (1990) no chamado modelo CARS.” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 68).

O modelo CARS (*Create a Research Space*) que trata da organização retórica de introduções de artigos de pesquisa começou a ser elaborado a partir de um estudo de 48 introduções de artigos de pesquisa. Em seguida, Swales (1990) ampliou o estudo, analisando 110 introduções de artigos em três áreas distintas: física, educação e psicologia. Esse modelo

tem sido adaptado para o estudo e análise de gêneros por diversos estudiosos do campo em vários contextos e serviu de base para as pesquisas no contexto brasileiro.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), a abordagem do ESP existe desde os anos 1960, porém os estudiosos em gêneros só começaram a usá-la como ferramenta pedagógica e de pesquisa nos anos 1980, afirmando que a obra pioneira de Swales (1990) foi a que teorizou e desenvolveu de forma mais ampla a metodologia para introduzir a análise de gêneros em ESP.

Com o propósito de definir os gêneros a partir da sua própria construção teórica, Swales (1990) retoma os conceitos de gêneros em quatro grandes áreas de estudos, sendo elas: os estudos do folclore, os estudos literários, os estudos linguísticos e os estudos da retórica para, então, construir sua própria definição de gêneros. Porém, para pensar na definição de gêneros, Swales (1990) apresenta algumas características e ressalta a “definição operacional” dos gêneros, conceituando-os na seguinte perspectiva:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões de similaridade, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. (SWALES, 1990, p. 58).

A abordagem “swalesiana” para a análise de gêneros textuais vai além da organização retórica de um determinado gênero. Nela acrescenta-se a importância do contexto para interpretá-lo e realizar a comunicação. Podemos, portanto, observar como os gêneros podem ser analisados do ponto de vista formal e funcional nessa abordagem, lançando mão da relação entre texto e contexto e dos propósitos comunicativos dos gêneros dentro de uma determinada comunidade discursiva.

O que se pode observar na definição de Swales é a complexidade de como o gênero é definido e situado com características marcantes que estão relacionadas para a identificação de um gênero. A respeito das características, Bawarshi e Reiff (2013, p. 64-65) colaboram para a discussão ao mencionar que “a abordagem de gêneros é delineada por três conceitos-chave e inter-relacionados – comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero”. Entendemos, portanto, que as noções de gênero e comunidades discursivas estão relacionadas e que formam

base para o compartilhamento de propósitos comunicativos por membros de uma determinada comunidade discursiva à qual pertencem.

Com o propósito de definir comunidades discursivas, Swales (1990, p. 9) menciona que são “redes sociorretóricas que se formam com a finalidade de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns”. Ou seja, a comunidade desenvolve um conjunto de gêneros, cujos membros compartilham os mesmos objetivos e propósitos comunicativos.

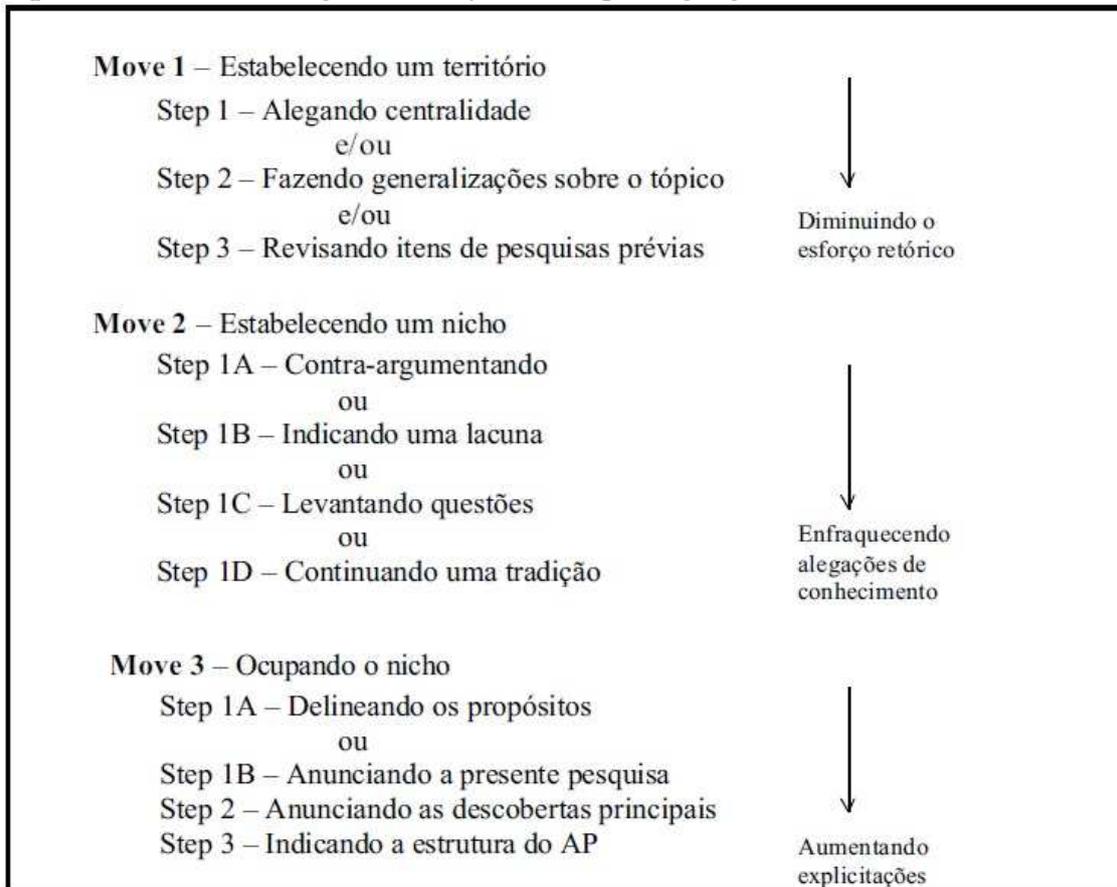
Por fim, Swales (1990) define o propósito comunicativo como um critério privilegiado na identificação do gênero. Porém, em uma revisão posterior, Swales (2004) redefine o conceito, reconhecendo que o propósito comunicativo é um dos critérios envolvidos no percurso de análise dos gêneros, que acontece do texto para o contexto de forma provisória. Swales (2004) ressalta que:

[...] os propósitos sociais evoluem, podendo se expandir ou se retrair [ou seja] os quadros de atividade social e os padrões podem mudar [...] características mais prototípicas podem ocupar posição mais central, atitudes institucionais podem se tornar mais ou menos amigáveis para os de fora, e até mesmo os atos de fala podem dar espaço para diferentes interpretações. (SWALES, 2004, p. 73).

Diante da flexibilidade dos gêneros e dada a dinamicidade e funcionalidade dos gêneros na sociedade, compreendemos os propósitos comunicativos como sociais e dinâmicos, a exemplo da variação na escrita de resenhas em português e espanhol descrita neste estudo.

O modelo CARS (Criando um espaço de pesquisa) para análise de artigos de pesquisa de Swales (1990), na abordagem do ESP, segundo Bawarshi e Reiff (2013), nos oferece um bom exemplo de análise linguística, textual e estrutural. Observemos o modelo elaborado por Swales (1990, p. 141):

**Figura 3** – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa



Fonte: Swales (1990, p. 141).

O modelo CARS apresentado compreende, como pode ser visto na Figura 3, três movimentos (*moves*) e onze passos (*steps*) caracterizados por uma metáfora ecológica, que podem ou não organizar retoricamente as introduções de artigos de pesquisa (APs), uma vez que, segundo o autor, os passos não são obrigatórios. Swales e Feak (1994 apud Bawarshi e Reiff, 2013, p. 68) definem “movimento” como um “ato comunicativo delimitado que tem a finalidade de atingir um objetivo comunicativo principal” dentro do objetivo comunicativo maior do gênero. Posteriormente, Swales (2004) define *move* como “uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente”. (SWALES, 2004, p. 228).

Swales (1990, p. 142) explica as características para os três movimentos que são para nós “unidades maiores” e os passos que são “unidades menores”. Apesar dessa denominação dada por nós, os movimentos e passos mostram a dinamicidade dos gêneros e sua capacidade de transitar de um movimento a outro e de um passo a outro. Entendemos, portanto, as “unidades maiores” com características linguísticas que dão conta do propósito comunicativo

de determinado movimento retórico e as “unidades menores” como propósitos menores que dinamizam o conteúdo das “unidades maiores”.

Para um entendimento mais detalhado dos movimentos e passos propostos por Swales no modelo CARS, Bawarshi e Reiff (2013) explicam que “dentro de cada um desses movimentos, Swales identifica um leque de possíveis ‘passos’ que os autores de APs podem tomar” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 69).

Portanto, o movimento 1 está caracterizado por “estabelecer o território”, podendo realizar três passos, sendo eles: alegando centralidade, fazendo generalizações sobre o tópico e revisando itens de pesquisas prévias. Por sua vez, o movimento 2 se caracteriza por “estabelecer o nicho” e realiza 4 passos, sendo eles apresentados como: contra-argumentando, indicando uma lacuna, levantando questões e continuando uma tradição. Por fim, o movimento 3 está caracterizado por “ocupar o nicho” realizando 4 passos, a saber: delineando os propósitos, anunciando a presente pesquisa, anunciando as descobertas principais e indicando a estrutura do A.

Conforme Bawarshi e Reiff (2013) “essa abordagem geral à análise de gêneros em ESP – da identificação do propósito à análise dos movimentos retóricos e de como esses movimentos se realizam textual e linguisticamente no gênero”. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 69).

Com essa organização retórica, Swales (1990) inaugura uma nova área de estudo, a escrita em inglês para fins específicos (ESP), em diversos contextos, quando descreve as possíveis variações entre gêneros, o que corrobora para a análise de gêneros textuais em contexto brasileiro.

No próximo capítulo, discutiremos mais detalhadamente a aplicabilidade e a adaptação dos modelos existentes, especificamente, dos modelos inspirados no CARS para a análise de resenhas acadêmicas por Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001) para os fins desta pesquisa. Como já mencionado, o modelo CARS para a análise de gêneros, foi bastante adaptado em diversas pesquisas de gêneros acadêmicos e profissionais, porém utilizamos o modelo de “*moves*” e “*steps*” para a análise do *corpus* desta pesquisa.

### **3.3 Os gêneros como modelos culturais**

Até aqui vimos que os gêneros aparecem como forma de organizar os enunciados, possuindo particularmente um estilo próprio e agindo conforme necessidade da comunicação humana. Considerando o crescimento gradativo da ação de comunicar-se, bem como a

dimensão do avanço tecnológico, os gêneros se desenvolvem na mesma proporção, de maneira que resultam objetos incontáveis e difíceis de se definir em seus tipos, formas e, de maneira mais abrangente, em suas organizações retóricas.

Porém, no contexto de sala de aula, especificamente no ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, é pertinente refletir quem são os sujeitos que irão aprender a elaborar o discurso para utilizá-lo conforme as práticas sociais, ou seja, identificar o perfil da comunidade escolar, suas necessidades comunicativas e definir/selecionar os gêneros que mais se adequam ao perfil dos alunos de determinada sala de aula. "Estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos." (MEURER, 2002, p. 12).

A proposta de trabalho com base nos gêneros de textos tem por objetivo colocar o aluno diante de diferentes textos, fazendo-o perceber que, à medida que a língua é utilizada como objeto de discurso, como ela é viva e está em constante transformação, cada enunciado em um determinado texto tem suas particularidades que fazem com que cada um seja diferente do outro.

Dessa forma, defendemos os gêneros como modelos culturais, uma vez que a escrita é algo estritamente particular e cultural de cada grupo social/indivíduo, ainda mais porque sem a linguagem a cultura seria impossível. John Lyons (1987), em um tópico a respeito da Linguagem e Cultura, ressalta que:

É costumeiro distinguir entre transmissão cultural e biológica (isto é, genética). No que diz respeito à linguagem, é bem possível que exista uma faculdade inata de aquisição da linguagem. Se isso é verdade ou não, não há dúvidas de que o conhecimento da própria língua nativa é culturalmente transmitido: é adquirido, embora não necessariamente aprendido, em virtude de o indivíduo ser membro de determinada sociedade. (LYONS, 1987, p. 244-245).

Devemos considerar que toda língua é adequada, de acordo com as necessidades sociais de uma determinada cultura. Partindo desse ponto de vista, podemos retomar o conceito da relatividade linguística dos antropólogos Sapir-Whorf, que, para Lyons (1987, p. 246), é normalmente apresentada como a combinação do “determinismo linguístico e relatividade linguística (não há limites para a diversidade estrutural das línguas)”.

Nesse sentido, é mister pensar nos gêneros como formas de agir socialmente. Bazerman (2015) colabora para nossa pesquisa ao mencionar que as situações e intenções originam as recorrências de formas e conteúdos dos gêneros dos usuários de uma língua. Alinhada à contribuição de Bazerman, entendemos que o gênero serve como objeto para agir

discursivamente em um determinado contexto sociocomunicativo. Logo, os gêneros têm seu modelo cultural, que pode ser flexível e definido, dada a sua capacidade de transformação de acordo com as mudanças em sociedade.

Ao falarmos de língua, relacionamo-la à cultura e que esta está inserida em uma determinada sociedade que, por sua vez, se expressa através da linguagem por meio de textos escritos e falados. Swales (1990) parece nos explicar a relação entre gêneros e sociedade ao mencionar que:

Os membros estabelecidos das comunidades do discurso empregam gêneros para alcançar comunicativamente os objetivos de suas comunidades. O conjunto compartilhado de propósitos de um gênero é, portanto, reconhecido - em algum nível de consciência - pelo estabelecido na comunidade de discursos dos pais: eles podem ser reconhecidos apenas parcialmente pelos membros aprendizes; e podem ser reconhecidos ou não reconhecidos por não membros. (SWALES, 1990, p. 52).

No que diz respeito à comparação dos textos, na perspectiva da análise de gêneros, Swales (1990), parece querer mostrar como a Retórica Contrastiva pode utilizar o conceito de gênero quando descreve as variações dos gêneros e menciona que o motivo das variações se dá pelo “grau em que os gêneros provavelmente exibem tendências universais ou específicas de cada língua” (SWALES, 1990, p. 64).

No que concerne às contribuições da análise de gêneros para a análise na Retórica Contrastiva, Trujillo (2000) elenca 4 contribuições:

[...]a primeira diz respeito ao conhecimento do ato da escrita (e de gêneros) como eventos comunicativos regidos pela finalidade do ato em si; a segunda, a aceitação de que é impossível comparar textos com diferentes finalidades, e que, por extensão, pertencem a diferentes gêneros; terceira, a importância do conceito de gêneros provocou um aumento de estudos de gêneros; e a quarta, a análise de gêneros contempla a Retórica Contrastiva pela explicação teórica para compreender a possível relatividade dos gêneros através das culturas e das línguas. (TRUJILLO, 2000, p. 69-70).

Ao se referir ao modelo *CARS* para a análise de gêneros, Trujillo (2000, p. 131) ressalta que Swales (1990) criou um “modelo cognitivo aceito sócio-culturalmente”. Ao utilizarmos o modelo de análise de “*moves*” e “*steps*” na nossa pesquisa, buscamos entender como se dá a organização retórica do gênero resenha, escrita em culturas distintas, dentro de um mesmo contexto educacional – a Educação Básica. Contudo, ressaltamos a necessidade de se criar um modelo que descreva os traços específicos da organização retórica de resenhas na escrita de brasileiros e argentinos aprendizes de uma língua estrangeira, considerando os propósitos comunicativos, a função social do gênero e a aprendizagem da escrita nesta pesquisa.

Na publicação do livro *Research Genres*, Swales (2004) traz algumas reflexões que dizem respeito às semelhanças interculturais e inter-linguísticas na pesquisa em retórica, o que corrobora com algumas contribuições de Swales (1990) mencionadas anteriormente sobre as pesquisas comparativas e que, por sua vez, sustenta a abordagem teórica deste estudo contrastivo, tanto do ponto de vista do modelo de análise de gêneros que utilizamos quanto do ponto de vista da Retórica Contrastiva pelo mesmo teórico.

Ao se mostrar alinhado à Retórica Contrastiva, Swales (2004, p. 243) reflete em torno das dificuldades inerentes ao crescimento dos estudos na área da pesquisa:

dada a pouca atenção até agora a questões no campo da Retórica Contrastiva em contextos acadêmicos que pesquise textos que não sejam em inglês que possam ser considerados equivalentes aos textos em inglês em termos de status, alcance provável do público, nível de revisão e controle editorial.

Nesse mesmo sentido, a respeito da análise de gêneros na Retórica intercultural, Connor (2011, p. 45) colabora para nossa pesquisa ao mencionar que:

[...] o desenvolvimento da análise de gênero foi benéfico para a pesquisa retórica intercultural, pois obrigou os pesquisadores a comparar maçãs com maçãs. Além disso, o foco na análise retórica de gêneros específicos por analistas de gênero, expandiu a retórica intercultural para muitos gêneros acadêmicos e gêneros profissionais adicionais.

No tocante ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, faz-se relevante, portanto, entender, conhecer e respeitar outra cultura, valores, crenças, histórias de outros povos e o funcionamento da língua como aspecto sócio-histórico, para que esse ensino-aprendizagem seja consolidado de maneira eficaz.

Consideramos, na pesquisa, que os gêneros podem servir como instrumentos de diálogos, de provocação de debates e de ativação de sentido, além de cumprir uma função social no que diz respeito à produção de gêneros em determinadas culturas.

Trujillo (2000, p. 46) assume que “devemos responder à complexidade da escrita partindo de uma abordagem múltipla e variada.” A pesquisa na abordagem da Retórica Contrastiva (RC) nos ajuda, portanto, a refletir sobre os movimentos retóricos existentes nas produções textuais e sobre os elementos estruturais das resenhas escritas nas diferentes culturas para entender as diferenças na escrita do gênero resenha nas línguas portuguesa e espanhola.

Entendemos, neste trabalho, a escrita como artefato cultural, o que nos leva ao reconhecimento dos gêneros como “modelos culturais”, uma vez que se caracterizam através de convenções específicas na escrita de uma determinada cultura, a partir de propósitos

comunicativos de uma determinada comunidade discursiva para agir socialmente, sendo reconhecidos tanto por seus leitores quanto por seus escritores.

Ao falar da relação dos gêneros nas relações sócio- interacionais, Meurer e Motta-Roth (2002, p. 28) defendem que:

Descrever e explicar os gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades neles embutidas poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem.

É importante salientar, portanto, que os gêneros como “modelos culturais” são as formas de comunicar de uma determinada cultura e que a troca intercultural dos gêneros se faz relevante, uma vez que gêneros funcionam na sociedade como formas de fazer coisas. É dizer, o “fazer cultural”, por meio da escrita de gêneros de uma determinada comunidade cultural, deve ser entendido também, como forma de colaborar com diversas comunidades culturais.

A Retórica Contrastiva definiu a cultura como “um conjunto de padrões e regras compartilhados por uma comunidade particular”. (CONNOR, 1996, p. 101). As pesquisas em RC tornam-se relevantes por compreender a variedade dos múltiplos gêneros e favorecer trocas interculturais em língua estrangeira, uma vez que as análises identificam os motivos e preferências em modelos de escrita entre as culturas.

Dessa forma, ainda consideramos a reduzida publicação de trabalhos de contribuição para o estudo do gênero resenha, sobretudo pesquisas na perspectiva da Retórica Contrastiva, no nível da Educação Básica, que possam colaborar para a escrita do gênero resenha, especificamente em língua estrangeira, a partir de trocas interculturais, a fim de minimizar as dificuldades em nível superior.

Ainda que defendamos neste estudo os gêneros como artefatos culturais, que por sua vez carregam registros específicos de uma determinada cultura, ressaltamos a importância de entender o conceito de cultura dentro do campo da Retórica Contrastiva, para então lançarmos mão da discussão sobre a cultura dos jovens de Recife e Córdoba.

### **3.4 O conceito de cultura na Retórica Contrastiva**

Ainda que não tenhamos a pretensão de esgotarmos o conceito de cultura nesta pesquisa, faz-se necessária uma breve revisão do conceito de cultura empreendido pela Retórica Contrastiva. Ulla Connor (1996, p. 101) menciona que: “uma definição de cultura amplamente

aceita a considera um conjunto de regras e padrões compartilhados por uma determinada comunidade”.

Neste sentido, ressaltar a cultura<sup>21</sup> de um grupo de jovens pertencentes a uma determinada comunidade escolar que partilham um conjunto de regras e valores nos ajuda a entender o reflexo desses elementos no processo de escrita de um determinado texto.

Connor (2011) parece querer ampliar os elementos que definem a cultura de um povo, ao mencionar que: “a cultura é tradicionalmente definida como o estilo de vida de um grupo de pessoas: valores, crenças, artefatos e comportamento, e padrões de comunicação.” (CONNOR, 2011, p. 25).

Em um estudo sobre os métodos de comparação em comum nos estudos de Retórica Contrastiva, Connor e Moreno (2005) mencionam que para a construção do *corpus* nos estudos comparativos é importante considerar o conceito de *Tertium comparationis* ou plataforma comum de comparação. As teóricas explicam a importância do conceito em todos os níveis de pesquisa: “na identificação de textos para *corpus*, na seleção de conceitos textuais que se estudarão no *corpus*, e na identificação de características linguísticas que se utilizam para realizar esses conceitos.” (CONNOR; MORENO, 2005, p. 3).

Portanto, não contemplados apenas com as contribuições dos gêneros enquanto modelos culturais que sustentamos neste estudo, e buscando dialogar com a sugestão de desenvolvimento de uma pesquisa de estudo de caso, nos aproximamos do “terreno comum” mencionado por Connor e Moreno (2005). As pesquisadoras oferecem caminhos relevantes para os estudos comparados em culturas e idiomas. Ao citarem que:

é necessário que haja uma coincidência adequada para mapear uns aos outros. É necessário um tipo de construção rigorosa de corpus para que tenhamos uma boa linha de base de descrições dessas retóricas em si mesmas dentro de culturas e idiomas a fim de comparar y contrastar retóricas e gêneros entre culturas e idiomas. (CONNOR; MORENO, 2005, p. 3).

Buscamos, portanto, estabelecer *no corpus* da nossa pesquisa, a mesma quantidade de resenhas escolares produzidas por alunos do mesmo ano escolar, terceiro ano do Ensino Médio, escritas em língua estrangeira. Para tal estudo, consideramos no tratamento das análises a cultura dos jovens de Córdoba e dos jovens de Recife e sua relevância para o entendimento das semelhanças e diferenças na escrita das resenhas.

---

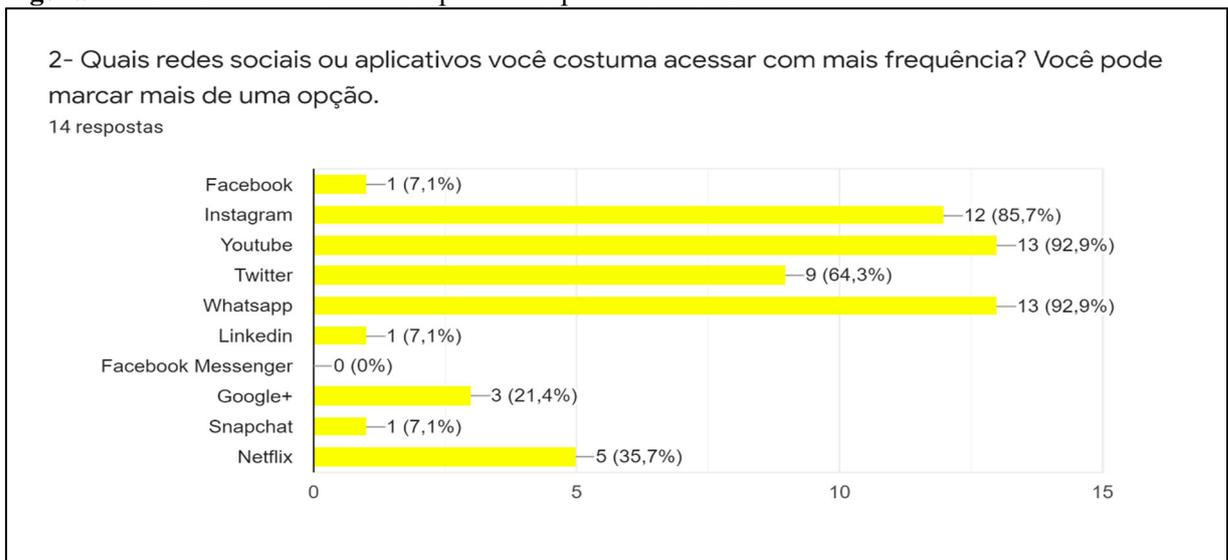
<sup>21</sup> Agradeço ao professor Federico Navarro, as sugestões no processo de qualificação deste trabalho, as quais resultaram na escrita deste subtópico.

### 3.4.1 A cultura dos jovens: Córdoba e Recife

Com a finalidade de sustentar a tese de que a escrita dos alunos está carregada de marcas e vivências culturais dos jovens de Córdoba e de Recife, e com a intenção de ampliar e contemplar, em nossas análises do *corpus*, a cultura dos jovens pesquisados, realizamos um breve levantamento a partir de dois questionários<sup>22</sup> a fim de entender, ainda que brevemente, a cultura dos jovens de Córdoba e Recife. Estes questionários<sup>23</sup> foram elaborados no início da nossa pesquisa, na fase de levantamento de dados, antes das etapas de orientação da escrita do gênero e que nos ajudaram a delimitar melhor nossos procedimentos metodológicos para a coleta do *corpus* nos dois contextos escolares.

A fim de fazer conhecer o perfil e a frequência do uso de plataformas/aplicativos utilizados por alunos de Córdoba e de Recife, elaboramos a seguinte indagação:

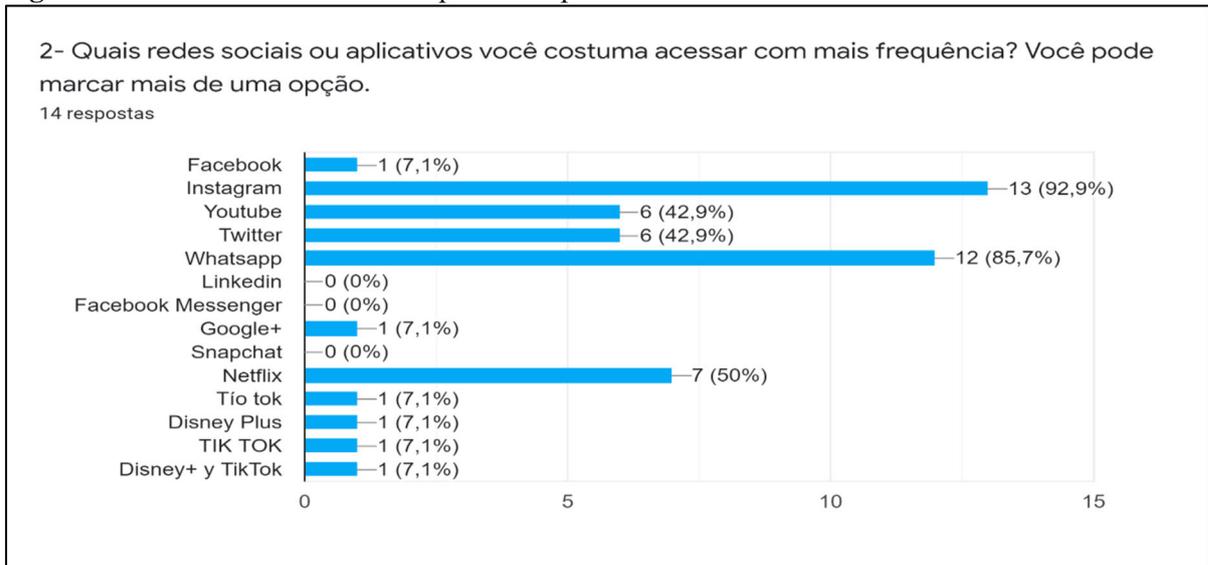
**Figura 4** – Acesso de redes sociais/aplicativos por alunos de Recife



Fonte: Criado pela autora.

<sup>22</sup> Ver as etapas na seção de metodologia deste trabalho e os questionários completos nos Apêndices B e C deste estudo.

<sup>23</sup> Os questionários não contemplam a quantidade de alunos que escreveram as resenhas do *corpus*.

**Figura 5** – Acesso de redes sociais/aplicativos por alunos de Córdoba

Fonte: Criado pela autora.

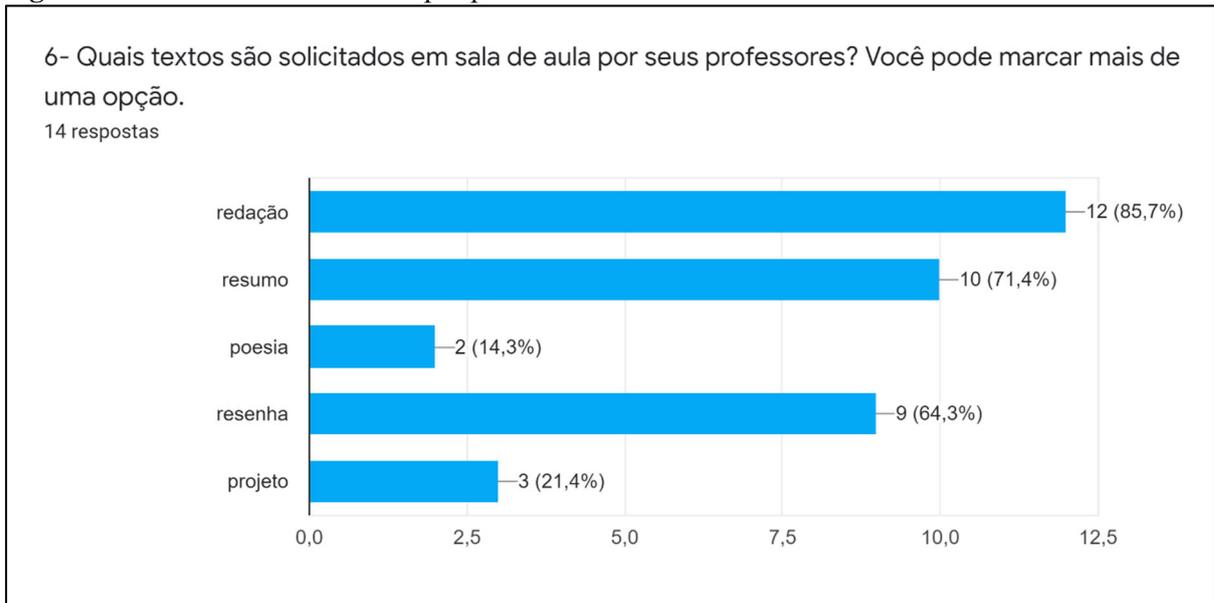
É importante mencionar que o número de respostas dadas a estes questionários é inferior ao número de resenhas coletadas em nosso *corpus*. Porém, o que nos importa apresentar, em especial, é a evidência do uso da plataforma Netflix tanto pelos jovens de Córdoba (com a marcação de sete alunos) quanto pelos jovens de Recife (com cinco marcações do aplicativo) de assistência de filmes e séries.

Uma outra questão relevante para o contexto da pesquisa disse a respeito ao conhecimento do gênero resenha pelos alunos ao indagarmos se esses gêneros são solicitados em sala de aula, conforme ilustrações a seguir (Fig. 6 e Fig. 7):

**Figura 6** – Textos mais solicitados por professores de Recife

Fonte: Criado pela autora.

**Figura 7** – Textos mais solicitados por professores de Córdoba.

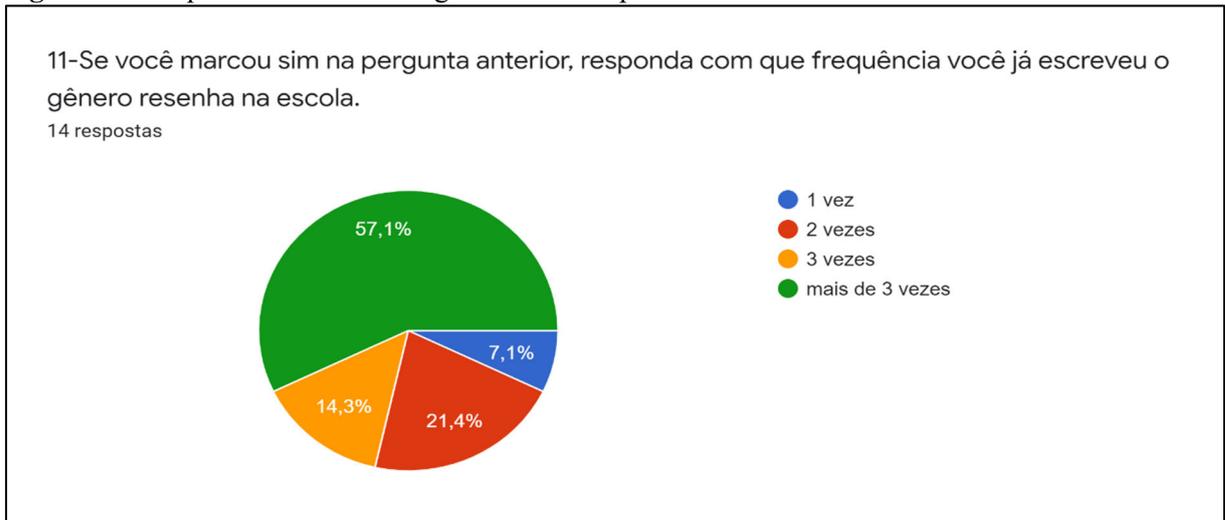


Fonte: Criado pela autora.

Esses resultados nos revelaram que os alunos já tinham um conhecimento do gênero resenha, que já se tratava de um gênero “culturalmente” solicitado por professores e, por sua vez, escrito tanto por alunos de Córdoba quanto por alunos de Recife, como percebemos uma totalidade de respostas por 17 alunos na marcação de resenha.

Um outro dado relevante e que foi interveniente<sup>24</sup> para traçarmos o percurso metodológico da pesquisa, e que evidencia a cultura da escrita dos jovens de Córdoba e Recife, foi o questionamento a respeito da frequência da escrita de resenha na escola, como mostramos a seguir (Fig. 8 e Fig. 9):

<sup>24</sup> Inicialmente esses dados nos revelaram o conhecimento prévio do gênero resenha, o que nos levou a realizar uma palestra com a finalidade de orientar a escrita do gênero e não ensinar o modelo descrito por Bezerra (2001).

**Figura 8** – Frequência de escrita do gênero resenha por alunos de Recife

Fonte: Criado pela autora.

**Figura 9** – Frequência de escrita do gênero resenha por alunos de Córdoba

Fonte: Criado pela autora.

As repostas dadas pelos alunos ilustram o conhecimento que os alunos já tinham do gênero resenha na escola ao marcarem que já escreveram o gênero ao menos mais de uma vez em sala de aula. Com isso, salientamos nas análises das resenhas do *corpus* desta pesquisa, que a cultura específica dos jovens de Córdoba e de Recife valida o conhecimento a respeito do gênero resenha como também traz registros culturais dos jovens em uma determinada vivência cultural.

## 4 O GÊNERO RESENHA

Neste capítulo, refletimos sobre a importância da escrita do gênero resenha em LE no contexto escolar, apresentando de forma sistemática alguns modelos de organização retórica de resenhas já existentes e amplamente utilizados em diversas pesquisas brasileiras.

A discussão nesta seção, portanto, está fundamentada nos modelos teóricos de resenhas adotados para a análise do *corpus* desta pesquisa, a saber: Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001). Porém, outros estudos sobre o gênero resenha também foram mencionados a fim de mostrar a complexidade do gênero supracitado.

Assim, o presente capítulo está dividido em quatro subtópicos. No primeiro, refletimos, à luz da linguística aplicada e dos documentos oficiais presentes no Brasil e na Argentina, sobre a importância do ensino de línguas com ênfase nos gêneros textuais e sua complexidade, especificamente em relação ao desenvolvimento da escrita nas aulas de língua estrangeira e à abordagem de ensino-aprendizagem em ciclo para a realização da nossa pesquisa.

No segundo subtópico, adentramos brevemente algumas definições teóricas do gênero resenha e na escrita do gênero resenha nas aulas de língua estrangeira como um gênero que transita nos contextos escolar e acadêmico. Já no terceiro subtópico, apresentamos breve panorama das pesquisas sobre resenhas na América Latina em diferentes enfoques metodológicos, e pesquisas desenvolvidas com ênfase na escrita de resenhas cinematográficas,

Para finalizar o capítulo, tratamos de apresentar brevemente os modelos de organização retórica de resenhas, adaptados do modelo *CARS*, que serviram como base para as análises do *corpus* deste estudo em que a escrita do gênero se dá como prática de ação social.

Dessa forma, a partir da pretensão das análises dos resultados da pesquisa, buscamos refletir a prática de escrita do gênero resenha não como uma “receita”, mas como uma possibilidade pedagógica para o ensino de língua estrangeira em culturas distintas e, também como prática social na esfera escolar, considerando a organização retórica do gênero.

### 4.1 Ensino-aprendizagem da resenha como LE

As diversas abordagens de gêneros apresentadas até este capítulo nos apontam muitos caminhos produtivos para o ensino-aprendizagem de gêneros. Cada abordagem possui particularmente suas contribuições, a exemplo da abordagem do ESP, para a realização deste estudo.

Com o avanço da tecnologia e o novo modelo de sociedade, é necessário que a escola consiga fazer do seu espaço um lugar de aprendizagem e participação efetiva e crítica nos meios sociais, já que seu papel é formar cidadãos cômicos e críticos para atuar ativamente em sociedade e para saber discursivizar e envolver os outros no discurso a fim de que sejam capazes de interagir na língua-alvo.

O ensino com gêneros textuais tem sido possível para o desenvolvimento das habilidades comunicativas na língua estrangeira porque tem possibilitado aos aprendizes produzir e receber na língua-alvo, já que essa aprendizagem se dá através de textos. Marcuschi (2002) acrescenta que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.

A respeito da complexidade de ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola em uma perspectiva comunicativa de ensino, Almeida Filho (2013, p. 18) nos ajuda a refletir mencionando que “a nova língua para desestrangeirizar, vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”.

Nesse sentido, a escrita merece atenção nas aulas de língua estrangeira dada a complexidade que a comunicação escrita possibilita, sobretudo entre as culturas em diferentes contextos sociais. Dessa forma, o desenvolvimento dessa prática se apresenta como uma alternativa possível na Educação Básica, fundamentada no ensino dos gêneros textuais, possibilitando que os alunos interajam em diversas situações comunicativas da língua. Ao refletir a respeito do ensino de línguas em diversos contextos, Rajagopalan (2003, p. 70) corrobora com nosso estudo, mencionando que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

O trabalho com o gênero resenha em salas de aula de língua estrangeira abre diversas possibilidades para o ensino, por ser um gênero que permite analisar e avaliar não apenas o objeto resenhado, possibilitando também a análise e avaliação tanto por professores que o utilizam como objeto avaliativo, no que diz respeito a avaliar o desenvolvimento da escrita na língua estrangeira e outros aspectos, quanto por alunos que o utilizam como objeto de aprendizagem escrita.

A respeito dos professores e alunos em salas de línguas, Moita Lopes (1996) ressalta que: “a aprendizagem de uma LE (língua estrangeira), ao contrário do que podem pensar alguns, fornece o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que

facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura”. (MOITA LOPES, 1996, p. 43).

Ao realizar um breve levantamento<sup>25</sup> sobre o contexto social dos alunos, ainda que não seja nossa abordagem teórica, tentamos nos aproximar da perspectiva dos ERG (Estudos Retóricos de Gêneros). Charles Bazerman (2015), ao sugerir os gêneros como “moldura da leitura e da escrita”, ressalta que “o ato da escrita então realiza os potenciais da ação no momento genericamente moldado, uma forma de realizar intenções e alcançar metas que podem realizar-se no âmbito do gênero” (BAZERMAN, 2015, p. 45).

Considerando Bazerman (2015), ressaltamos a importância da escrita do gênero resenha como prática social, a fim de orientar os alunos a uma escrita como prática situada que realiza propósitos comunicativos em uma determinada comunidade discursiva.

No que diz respeito à aprendizagem tanto de língua materna quanto de língua estrangeira (L1 e LE), Bazerman (2009) assume que “a particularidade de um conjunto de práticas pode fornecer a motivação e a direção para uma aprendizagem mais efetiva e avançada.” (BAZERMAN, 2009, p. 65).

E para que tanto o ensino quanto a aprendizagem sejam consolidados de maneira eficaz, o professor deve ter uma certa preocupação e responsabilidade social de fazer com que o aluno desenvolva não apenas uma, mas as quatro habilidades que propõe o ensino de línguas, a saber: ler, falar, escutar e escrever na língua estrangeira.

No que se refere às habilidades e competências, as OCEM (BRASIL, 2006) ressaltam que os conteúdos a serem incluídos na aprendizagem de Língua Estrangeira são o desenvolvimento inter(pluricultural); o desenvolvimento da competência comunicativa; o desenvolvimento da compreensão e produção oral; o desenvolvimento da compreensão leitora e o desenvolvimento da produção escrita, que é o eixo para nosso trabalho de pesquisa, arrolado da seguinte forma no documento mencionado:

o desenvolvimento da produção escrita, de forma a que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (BRASIL, 2006, p. 152).

Segundo o documento, o ensino de línguas propõe formar a opinião crítica do aluno, dar espaço às produções escritas para que o aluno consiga, em sua formação, seja ela em qualquer nível de escolaridade, desenvolver seu senso crítico e o poder argumentativo, sendo capaz de

---

<sup>25</sup> Ilustrado no capítulo anterior sobre a cultura dos alunos de Córdoba e de Recife.

se colocar em relação ao outro e de saber comunicar-se em qualquer atividade comunicativa, seja ela escrita ou falada.

Nessa perspectiva, o ensino com os gêneros pode servir como instrumento de diálogos, de provação de debates e ativação de sentido, no que diz respeito à elaboração de enunciados que estão relacionados diretamente com a habilidade comunicativa, cumprindo propósitos comunicativos para o uso da língua estrangeira-alvo através da prática da escrita na língua estrangeira em situações interculturais de ensino.

Em um artigo que versa sobre a didática para a escrita de gêneros, Navarro (2019), ao explicar sobre a metodologia de análise dos “*moves*” e “*steps*” de Swales (2004), critica a abordagem do ESP, mencionando que:

Apesar das contribuições e fortalezas, a noção de gênero dos estudos de Línguas para Fins Específicos em ocasiões não consegue oferecer investigações sistemáticas sobre as condições pessoais, situacionais e sociais dos textos que caracteriza. As motivações, em ocasiões fruto de lutas e disputas, que orientam ou explicam os escritos são passadas por alto ou oferecidas de forma anedota, em favor de sistematizações ou abstrações orientadas textualmente. Pode-se perder assim um olhar crítico, diverso e contextualizado sobre as práticas em que participam os atores do mundo acadêmico. (NAVARRO, 2019, p. 11).

Portanto, a proposta de trabalho fundamentada nos estudos dos gêneros de um modo geral não se restringe apenas a um olhar estrutural. O trabalho com os gêneros pretende colocar o aluno diante de diferentes textos, a partir de diferentes possibilidades didáticas, fazendo-o perceber não apenas as estruturas organizacionais de um gênero, mas também refletir que à medida que a língua é utilizada como objeto de discurso, como ela é viva e está em constante transformação, cada enunciado em um determinado texto tem suas particularidades que fazem com que cada um seja diferente do outro. E a escola é o lugar de orientar esses alunos para que estejam habilitados a desenvolver a prática de escrita em diferentes contextos sociais, ou seja, é na escola que se deve ensinar o gênero explicitamente.

Suresh Canagarajah (2002) sugere que a análise de gêneros difere da pesquisa da Retórica Contrastiva na medida em que procura estruturas genéricas. Enquanto isso, a pesquisa da Retórica Contrastiva “adota a orientação relativística que escritores de diferentes culturas se relacionam para formar de várias maneiras/e ou que afirmam os mesmos gêneros que são realizados de maneiras diferentes em diferentes culturas”. (CANAGARAJAH, 2002, p. 69).

O ensino com gêneros textuais tem sido possível para o desenvolvimento das habilidades comunicativas na língua estrangeira porque tem possibilitado aos aprendizes produzir e receber na língua-alvo já que essa aprendizagem se dá através de texto. Dessa forma,

os professores de língua estrangeira, ao propor o trabalho com gêneros aos aprendizes de LE, fazem com que os alunos interajam em diversas situações comunicativas da língua.

No tocante ao ensino-aprendizagem de línguas, os documentos que norteiam o ensino em Córdoba e Argentina orientam a produção de gêneros textuais no contexto escolar, em especial a produção do gênero resenha no Ensino Médio, nosso objeto de pesquisa.

Em particular, no Brasil, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no eixo que trata das atividades de produção e recepção de textos, especifica a escrita do gênero resenha, como podemos observar no quadro a seguir (Quadro 5) o fragmento recortado do documento, com o termo **resenha** ressaltado em negrito por nós.

**Quadro 5 – Produção de resenhas nas OCEM/Brasil**

<b>Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte</b>
Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, <b>resenhas</b> e pesquisas bibliográficas.

Fonte: Brasil (2006, p. 37).

Por sua vez, o documento que orienta o Ensino Médio em Córdoba/Argentina, intitulado: Ciclo básico da educação secundária, também orienta o ensino do gênero resenha no Ensino Médio, no eixo de leitura e produção escrita do documento, como apresentado no quadro a seguir (Quadro 6).

**Quadro 6 – Produção de resenhas no Ciclo básico da Educação Secundária/Córdoba**

<b>Lectura y Producción escrita</b>
Construcción (a partir de la lectura asidua) de saberes específicos en relación con géneros discursivos propios del ámbito personal, social, académico (notas en revistas especializadas, artículos de divulgación científica, informes, <b>recensiones</b> , monografías).

Fonte: Argentina (2011 p. 13).

Nesse contexto, é fundamental investigar o papel do professor e da escola no processo de produção escrita, no que concerne ao espaço, tempo e conteúdo a ser abordado, alguns aspectos cognitivos que influenciam no desenvolvimento da escrita, a motivação dos alunos e o uso de algumas sequências didáticas (estratégias didáticas) para a efetivação da escrita em sala de aula.

Portanto, iremos nos preocupar aqui com o ensino-aprendizagem da escrita, considerando a produção textual baseada nas abordagens de gêneros como atividade importante na escola e na sala de aula de língua estrangeira.

A experiência prática no campo de ensino de línguas, especificamente Língua Estrangeira (LE), remete a inúmeras indagações pedagógicas e didáticas referentes ao assunto, tais como: Como trabalhar a escrita em sala de aula? O que poderia motivar os alunos a escrever? O que os alunos devem aprender a escrever?

Para tal propósito, o aprofundamento das abordagens de gêneros por professores de línguas da Educação Básica se torna essencial para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita de gêneros no contexto escolar para finalidades específicas.

Com o intuito de solicitar a escrita das resenhas aos alunos do Ensino Médio, utilizamos uma possibilidade didática concernente à pedagogia explícita de gêneros, que está orientada pela abordagem da Linguística Sistêmico Funicional (LSF) – com ênfase no ensino Fundamental e Médio, através do ciclo<sup>26</sup> de aprendizagem, que, segundo Bawarshi e Reiff (2013), envolve três estágios: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto.

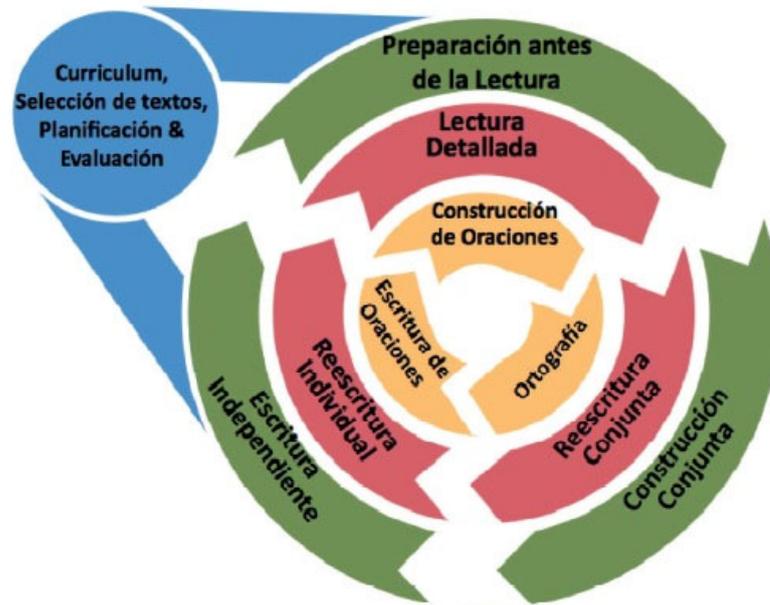
A respeito da didática para o ensino da leitura e escrita em contexto acadêmico, Navarro (2014) nos ajuda a ampliar essa reflexão, ao salientar que: “para ensinar de forma explícita os gêneros de formação em sua complexidade disciplinar antes devem conhecer suas características e contar com ferramentas para ensiná-los”. (NAVARRO, 2014, p. 33).

A fim de ilustrar o nosso apoio teórico-metodológico para o ensino-aprendizagem do gênero resenha, desenvolvido nesta pesquisa para fins de coleta de dados, apresentamos um importante modelo (Ler para escrever) utilizado em um projeto para o desenvolvimento da leitura e escrita dentro de áreas disciplinares do currículo, na perspectiva do modelo de ciclo de aprendizagem, desenvolvido por Rose e Acevedo (2017). O projeto nos apresenta uma interessante estratégia didática para o desenvolvimento da leitura e escrita de gêneros nas aulas e que pode ser adaptado ao nosso contexto de ensino, a conhecer na Figura 10.

---

<sup>26</sup> Ver adaptação realizada do ciclo de aprendizagem de Rose e Acevedo (2017) para motivar a escrita das resenhas que compõe nosso *corpus*.

**Figura 10** – Ciclo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita proposto no modelo R2L (ROSE, 2014)



Fonte: Rose e Acevedo (2017, p. 11).

Rose e Acevedo (2017) ressaltam que os três níveis de apoio são considerados uma sequência didática e que o programa integra o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das áreas do currículo.

Dessa forma, entendemos que as duas abordagens de gêneros: o ESP e a LSF têm o mesmo foco ao descrever as características textuais para a análise de textos no contexto educacional. Bawarshi e Reiff (2013) complementam nossa noção a respeito das duas abordagens ao mencionar que: “tanto a abordagem de gêneros do ESP como em LSF também estão comprometidas com a ideia de que esse tipo de ensino explícito de gêneros relevantes propicia a estudantes desfavorecidos acesso”. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 62).

Por outro lado, a abordagem dos ERG circunda nossa pesquisa, uma vez que entendemos os gêneros como parte do contexto sociocultural do qual os alunos participam e precisam entender o funcionamento dos gêneros através da escrita e da oralidade e onde determinados gêneros atuam em sociedade.

#### **4.2 O gênero resenha: algumas considerações teóricas**

A escrita acadêmica possibilita a aprendizagem de um conjunto de gêneros acadêmicos que circulam em uma determinada comunidade discursiva. Dentro do contexto acadêmico e escolar, a presença de resenhas se caracteriza pela dupla função pedagógica: a de avaliar e a de

aprender. O gênero resenha possibilita a capacidade de o aluno desenvolver a síntese de um determinado tema, a interpretação e a criticidade no ato de resenhar.

O gênero resenha está caracterizado por sua diversidade de contextos, uma vez que a resenha, segundo Machado (2014), apresenta dois movimentos básicos: o de descrever a obra e realizar comentários de seu produtor. Nessa perspectiva, o aluno pode, em diferentes contextos sociais, desenvolver esses dois movimentos mencionados, desde uma situação familiar à análise de uma novela, um CD, um livro ou parte dele, uma série televisiva, ou revista, colocando-se com uma postura avaliativa para esses objetos de análise.

O gênero resenha é relevante no contexto escolar já que pode ser solicitado em qualquer área de estudo das diferentes disciplinas curriculares. Do ponto de vista pedagógico, pode ser utilizado como estratégia metodológica de produção escrita do aluno, bem como pode servir de elemento avaliativo e analítico, no que diz respeito à compreensão do aluno sobre a obra lida. Assim como também seu conteúdo de forma geral permitirá que o aluno desenvolva sua capacidade de compreensão textual, desenvolvendo sua opinião crítica em relação à obra resenhada e fazendo comparações com outras obras que possam ter alguma relação com o texto lido. Ao definir o gênero resenha, Machado (2014, p. 14) afirma que:

Esse é um gênero que pode ser chamado por outros nomes, como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam, tragam informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como, por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. – e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos.

A sala de aula é, portanto, um espaço oportuno para desenvolver nos alunos diferentes saberes nas diversas áreas do conhecimento, além de ser mediadora da escrita do gênero resenha, revelando ao aluno que ele é um sujeito pensante e ativo, e que, estando nessa condição, deve interagir, participar e exercer sua cidadania a partir dos gêneros.

Através da resenha, o aluno desenvolve seu senso crítico e a argumentação não só na escola, aprendendo também a dominar esse gênero na sociedade, que é a principal função social de um gênero discursivo. É a escola um espaço onde o aluno aprende a argumentar, apropriando-se de elementos que possam fundamentar essa argumentação com coerência para utilizar nas situações de comunicação.

Para Machado (2014), a recomendação mais consistente do formato de atividades que sugerem a escrita da resenha é que o gênero apresente: identificação da obra (dados do livro, do texto), apresentação da obra (resumo do conteúdo), descrição da estrutura da obra (capítulos

do livro, partes do texto, depende do objeto da resenha), análise crítica (parte em que o resenhista expõe sua opinião, argumenta), recomendação da obra (informar a utilidade do texto), identificação do autor (pequena biografia) e identificação do resenhista.

Navarro e Abramovich (2012) corroboram com a definição de Motta-Roth (2002) e mencionam que as resenhas costumam repetir um esquema que resulta na mescla de descrição e avaliação e ainda ressaltam a diversidade que há de resenhas.

O gênero resenha apresenta as tipologias textuais descritiva, expositiva e argumentativa e, por essa razão, sua elaboração está dividida na descrição da obra e do autor, na exposição do conteúdo da obra e na sequência argumentativa em que o resenhista expõe sua opinião a respeito da obra, fazendo tanto comparações com outras obras como recomendações do objeto resenhado. A resenha deve apresentar a seguinte estrutura:

No início de uma resenha, encontramos informações sobre o contexto e o tema do livro. Em seguida, os objetivos da obra resenhada. Antes de apontar os comentários do resenhista da obra, é importante apresentar a descrição estrutural da obra resenhada. Isso pode ser feito por capítulos ou agrupamento de capítulos. Depois, encontramos a apreciação do resenhista sobre a obra. Aliás, é importante que haja tanto comentários positivos quanto negativos. Finalmente, a conclusão, em que o autor deverá explicitar/reafirmar sua posição sobre a obra resenhada. (MACHADO, 2014, p. 42).

É possível observar que o gênero resenha está composto de uma estrutura organizacional e que suas especificidades o diferem de outros gêneros. Porém, o que pretendemos refletir nesta pesquisa, ao realizar uma análise contrastiva da organização retórica do gênero, não é colocar o gênero resenha em uma “caixinha”, tampouco, como já mencionamos, elaborar uma “receita”.

Nossa pretensão vai mais além de um modelo “pronto e acabado” do gênero, pretendemos refletir, diante das diferenças e semelhanças apresentadas nos textos em português e espanhol, sobre os propósitos comunicativos dos movimentos e passos escritos em cada cultura, e sobre a ocorrência desses movimentos e passos a fim de desvelar o porquê das ocorrências e o porquê das diferenças e/ou semelhanças em ambas as culturas.

Diferente da organização “prototípica” do gênero resenha que apresentamos anteriormente, na abordagem de gêneros utilizada para a metodologia deste trabalho, o gênero é caracterizado por movimentos retóricos, como estabelecido na organização retórica para os gêneros de Swales (1990) e adaptado por outros teóricos como Bezerra (2001) e Motta-Roth (1995), como apresentamos nos tópicos 4.4.1 e 4.4.2 deste capítulo. Entendemos, portanto, que, nessa perspectiva, o aluno resenhista entende a função social do gênero resenha nas diferentes esferas comunicativas e nos diversos objetos resenhados.

Em pesquisa no Catálogo de Teses e de Dissertações da Capes e no *Google Acadêmico*, encontramos alguns trabalhos acadêmicos que apresentam semelhanças com a nossa pesquisa no que diz respeito à organização retórica do gênero resenha, porém para a análise de outros objetos, o que sustenta a “diversidade” do gênero resenha. Porém, por questões de limitação de espaço, mencionaremos algumas pesquisas que têm mais aproximação com nosso estudo.

A primeira a ser mencionada se trata de uma tese de doutorado da professora Adriana Mesquita Rigueira, intitulada “Texto sobre cinema: Organização retórica e avaliação em resenhas de filmes”, em que a autora apresenta a organização retórica de 20 resenhas de revistas eletrônicas de cinema, até o modo como os autores avaliam as obras cinematográficas, tendo em vista que a avaliação constitui uma das razões por que lemos esses textos. De modo geral, a autora se baseia no modelo de Motta-Roth (1995), inspirado, por sua vez, na abordagem analítica de John Swales (1990) para introduções de artigos de pesquisa. Os resultados informaram que os propósitos comunicativos de resenhas de filme são: descrição, interpretação e avaliação.

Outras pesquisas foram encontradas em formato de artigo publicado em anais, a exemplo do artigo intitulado: “A organização textual-discursiva da resenha eletrônica”, escrito pela professora Sônia Pereira em parceria com duas alunas do curso de Licenciatura em Letras em que as autoras estudam a composição textual discursiva na organização retórica de resenha eletrônica. O estudo está fundamentado na abordagem de Swales (1990) sobre o estudo de gêneros e na perspectiva de Bezerra (2001) sobre a resenha acadêmica. As autoras concluíram que há padronização similar às resenhas produzidas em outros espaços e consideram que no contexto ambiental, o gênero está apoiado por multissemiões apresentadas como uma unidade retórica, denominada de Aspectos multimodais.

Um artigo mais recente, encontrado por nós, tem como título: “*Configuración retórica de las reseñas académicas*”, escrito pela professora Lourdes Días Blanca, em que a professora analisou 20 resenhas de linguística escritas em espanhol e publicadas em quatro revistas especializadas: Revista Signos, Boletim de Linguística, Ibérica e Cadernos Cervantes. O estudo revelou a existência de três unidades retóricas: apresentação, descrição e conclusão.

Em linhas gerais, as abordagens de Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001), entre outras pesquisas apresentadas, possibilitam o desenvolvimento da descrição, análise, interpretação e síntese a partir do gênero resenha pelos alunos, o que os auxilia na construção do conhecimento científico de forma mais autônoma e mais desenvolvida, como a produção de escritas

posteriores no universo acadêmico, a exemplo da escrita de um projeto de pesquisa, um resumo, um artigo científico ou até mesmo um trabalho de conclusão de curso.

Dessa forma, o gênero resenha se apresenta com diversas possibilidades no contexto escolar, exigindo dos alunos as habilidades linguísticas específicas para o trabalho já mencionadas aqui como leitura, compreensão textual e capacidade de argumentação que é a principal protagonista desse gênero em relação aos alunos, já que se espera que a desenvolvam de forma significativa e qualitativa.

### 4.3 Um panorama de pesquisas sobre resenhas na América Latina

A fim de ilustrar de forma mais didática a existência de pesquisas sobre resenhas nos últimos 20 anos, na América Latina, elaboramos um quadro descritivo com os nomes dos pesquisadores e uma pequena descrição da pesquisa e da abordagem teórica escolhida para o tratamento do gênero resenha (Quadro 7). Os estudos apresentados neste quadro descritivo ilustram a dimensão e importância dada ao gênero resenha por diversos pesquisadores, em diferentes perspectivas teóricas e em diversos contextos de análise e produção do gênero.

Porém, no que diz respeito à organização retórica de resenhas, especificamente inspirada no modelo CARS, deixaremos para ilustrar mais adiante, no tópico seguinte deste trabalho de dissertação.

**Quadro 7** – Descrição de pesquisas do gênero resenha na América Latina

ARAÚJO (1996)	O estudo de Araújo (1996) analisou um <i>corpus</i> de 80 resenhas de livros em inglês na área de linguística. A autora analisou a sinalização lexical presente nos movimentos e estratégias. A pesquisadora também elaborou um modelo para análise de resenhas inspirado no CARS, porém, diferente de Motta-Roth (1995), a autora propõe um modelo com 3 unidades maiores e 12 unidades menores de informação.
CARVALHO (2001)	Utilizou o modelo elaborado por Motta-Roth (1995) para aplicar em um <i>corpus</i> de análise composto por 40 resenhas de literatura, sendo 20 de inglês e 20 de português. Um dos objetivos da pesquisa era observar se a organização retórica do gênero era diferente em cada língua. A diferença mais importante encontrada no estudo foi o último movimento, denominado; FORNECENDO AVALIAÇÃO DO LIVRO.
NAVARRO (2011)	A pesquisa de Navarro (2011) realizou uma análise de resenhas do Instituto de Filologia de Buenos Aires no período de 1939-1989. O pesquisador realizou uma análise qualitativa e quantitativa do gênero resenha, propondo o Modelo de Análise de Gêneros y Registros (MAGRE), com ênfase na estrutura retórica típica e sociohistoricamente específica.

MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA (2014)	Publicaram um livro sobre a produção escrita do gênero resenha, justificando as dificuldades tanto dos alunos de graduação como os alunos de Pós-graduação em redigirem textos do contexto escolar/acadêmico. As autoras propõem um conjunto de atividades didáticas para a escrita do gênero resenha como uma ação de <u>linguagem na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)</u> .
MUNIZ-OLIVEIRA (2016)	A autora analisou 20 resenhas publicadas na Revista D.E.L.T.A., <sup>27</sup> observando os verbos utilizados para citar autores de livros resenhados, sob a perspectiva sociodiscursiva. A pesquisa é relevante, uma vez que, para produzir resenhas, o aluno deve dominar as operações da linguagem.

Fonte: Elaboração da autora.

Importante ressaltar que os estudos na perspectiva da abordagem “swalesiana” são mais frequentes, analisando a organização retórica do gênero resenha, observando as ocorrências ou comparando, em áreas disciplinares e em comunidades discursivas distintas, os movimentos e passos propostos por Swales (1990). Já outros estudos conseguem mesclar os aspectos descritivos e avaliativos como vistos no quadro apresentado.

Importante ressaltar que os estudos específicos de escrita de gêneros como modelos culturais, observando as semelhanças e diferenças na produção escrita do gênero em diferentes culturas e, especificamente, comparando as diferenças em línguas estrangeiras na Educação Básica, têm sido um desafio no campo da linguística como a proposta deste trabalho de pesquisa.

#### 4.4 Pesquisas de resenhas inspiradas no modelo CARS

Embora já existam inúmeras pesquisas para a escrita do gênero resenha, escritores em contexto escolar e acadêmico ainda apresentam dificuldades que dizem respeito às noções das regularidades típicas do gênero apresentadas tanto em relatos orais – ao solicitar a atividade – quanto nas produções textuais, quando solicitadas nessas esferas.

Bazerman (2009), ao mencionar que a abordagem da retórica procura encontrar formas e processos regulares de organização linguística, pragmática e textual, propõe aprimoramento da educação e do texto para ensinar aos alunos os traços da linguagem necessários para a leitura e escrita.

No Brasil, há diversas pesquisas existentes a respeito da aplicabilidade e da adaptação do modelo CARS para a análise da estrutura retórica de gêneros, especificamente a existência

<sup>27</sup> *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, um dos periódicos de maior prestígio na área de linguística do Programa de Linguística Aplicada – PUC-SP.

de modelos inspirados no CARS para a análise de resenhas acadêmicas, como apresentaremos a seguir com os modelos de Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001).

Para a análise de resenhas, os modelos de Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001) apresentam em comum 4 movimentos retóricos e 10 passos. Porém, cada modelo denomina uma unidade maior, com terminologias diferentes, e os passos, que são as unidades menores, de acordo com os propósitos comunicativos observados em cada análise conforme os objetos resenhados.

Dessa forma, apresentamos, finalmente, os modelos de organização retórica que fundamentam este estudo e nos ajudam nas análises das resenhas elaboradas em língua estrangeira por alunos do Ensino Médio.

Entendendo assim, que os modelos ora apresentados ressignificam a produção de resenhas em contexto escolar, já que esses modelos cumprem essa prática da linguagem através dos propósitos comunicativos que caracterizam a função social exercida pelo gênero através da escrita dos alunos.

#### 4.4.1 O modelo de organização retórica de Motta-Roth (1995)

Motta-Roth (1995) realiza uma análise comparativa da organização retórica de resenhas de livros em três disciplinas: química, economia e linguística. Essas resenhas foram publicadas nos periódicos científicos mais citados em suas respectivas áreas disciplinares.

A pesquisa deu ênfase ao estudo de sinalização lexical presentes nas resenhas, porém a autora adaptou o modelo CARS de Swales (1990) e apresentou um modelo que compõe 4 movimentos retóricos, denominados de *moves*, realizados por dez estratégias retóricas, denominadas de *subfunções*. O Quadro 8 apresenta o resultado do *corpus* de análise da autora em uma descrição da organização retórica de resenhas acadêmicas.

**Quadro 8** – A organização retórica de resenhas acadêmicas

---

**Move 1 - Introduzir o livro**

Subfunção 1- Definindo o tópico geral do livro	e/ ou
Subfunção 2- Informando sobre leitores em potencial	e/ ou
Subfunção 3- Apresentando a(s) hipótese(s)	e/ ou
Subfunção 4- Fazendo generalizações sobre o tópico	e/ ou
Subfunção 5- Inserindo o livro na área	e/ou

**Move 2 - Sumarizar o livro**

Subfunção 6- Provendo uma visão geral da organização do livro	e/ ou
Subfunção 7- Apresentando o tópico de cada capítulo	e/ ou
Subfunção 8- Citando material extratextual	e/ou

**Move 3 – Destacar partes do livro**

Subfunção 9- Provendo avaliação direcionada	e/ou
---	------

**Move 4 - Prover uma avaliação final do livro**

Subfunção 10 A- Recomendando/desqualificando completamente o livro	ou
Subfunção 10 B- Recomendando o livro apesar de indicar limitações	

---

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 142).

Em seu estudo, a autora apresenta, como resultado do *corpus* de análise, a organização retórica de resenhas acadêmicas, que está caracterizada por *moves* e subunidades, e descreve o gênero resenha no seguinte prototípico: Introduzir o livro na área; Sumariar o livro; Destacar partes do livro e Prover avaliação final do livro.

O objetivo de Motta-Roth foi mostrar como as resenhas possuem uma estrutura regular, assim como outros gêneros. É importante ressaltar que, ao comparar as resenhas em cada disciplina, autora concluiu que as variações dizem respeito a cada área do conhecimento. Sendo, portanto, as resenhas de economia de caráter mais avaliativo e as de química e linguística mais descritivas.

*4.4.2 O modelo de organização retórica de Bezerra (2001)*

O estudo analítico e descritivo de Bezerra (2001) comparou a organização retórica de resenhas escritas por escritores especialistas com resenhas escritas por alunos de graduação em Teologia. Tal estudo concluiu que a organização retórica das resenhas dos alunos está caracterizada por uma estrutura secundária e menos complexa por se adaptar aos propósitos

comunicativos específicos das resenhas dos alunos. Porém, segundo o autor, a maior complexidade das resenhas escritas por especialistas não implica hierarquia em relação às resenhas dos alunos.

Bezerra (2001) sugeriu o resultado de sua análise para o ensino superior, a partir do nível de graduação, com a justificativa de “dotar os alunos e alunas dos conhecimentos necessários a respeito da organização textual e das convenções relacionadas com gêneros específicos, como a resenha, por exemplo”. (BEZERRA, 2001, p. 108).

Nesta pesquisa, optamos por utilizar o modelo de organização retórica de resenhas escritas por alunos de Ensino Básico por três razões: a primeira é por a escrita de resenhas por alunos estar mais próxima da nossa realidade, ainda que as resenhas de alunos na pesquisa de Bezerra (2001) tenham se dado em contexto de graduação. A segunda se dá pela conclusão elaborada pelo teórico, ao assumir a estrutura de resenhas de alunos como sendo menos complexa. E, a terceira e última, pela adequação feita pelo teórico à nomenclatura do objeto resenhado, denominando “obra” no lugar de “livro”<sup>28</sup>.

O pesquisador analisou um *corpus* composto de 60 resenhas, sendo 30 resenhas produzidas por escritores especialistas e 30 resenhas escritas por alunos. As resenhas dos escritores especialistas foram coletadas em dois periódicos: um com publicação pela Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina (AETAL) e o outro pelo Associação dos Seminários de Teologia Evangélica (ASTE). Já as resenhas dos alunos foram produzidas por alunos do Seminário Teológico Batista do Ceará.

Após analisar as resenhas, especificamente as resenhas dos alunos do curso de graduação em Teologia, Bezerra (2001) descreveu quatro movimentos retóricos na produção de resenhas acadêmicas. Esses movimentos são as unidades maiores, denominadas pelo teórico por *unidades retóricas*, a saber: introduzir a obra, sumarizar a obra, criticar a obra e concluir a análise da obra. No modelo de Bezerra (2001), foram encontradas duas subunidades que ampliam o modelo de Motta-Roth (1995) que correspondem às unidades menores e que são denominadas de *subunidades* pelo pesquisador.

Os conectores “e/ou” observados no modelo indicam que as subunidades admitem flexibilidade e maleabilidade, relacionadas às escolhas feitas pelos escritores das resenhas. O Quadro 9 descreve a organização retórica de resenhas de acordo com as análises do *corpus* de pesquisa trabalhado pelo teórico.

---

<sup>28</sup> O teórico revela que a mudança é para dar conta do fato de que as resenhas tratam de diversos objetos: livros, artigos e capítulos de livros.

**Quadro 9** – A organização retórica de resenhas de 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 - Fazendo generalizações sobre o tópico	e/ou
Subunidade 5 - Referindo-se a publicações anteriores	

**Unidade retórica 2 - Sumariar a obra**

Subunidade 6 - Descrevendo a organização da obra	e/ou
Subunidade 7 - Apresentando/discutindo o conteúdo	

**Unidade retórica 3 – Criticar a obra**

Subunidade 8 - Avaliando positiva/negativamente

**Unidade retórica 4 - Concluir a análise da obra**

Subunidade 9 - Recomendando a leitura	e/ou
Subunidade 10 - Indicando leitores em potencial	

---

Fonte: Bezerra (2001, p. 86).

Como vimos, os dois modelos de organização retórica de resenhas apresentam uma reformulação do modelo CARS. Os movimentos retóricos presentes nos dois modelos descritivos para a produção escrita de resenhas admitem a identificação dos três fundamentos básicos da abordagem “swalesiana” para a análise de gêneros vistos no capítulo II deste estudo: o propósito comunicativo, exercendo a função social a quem é destinado o texto; a comunidade discursiva, onde este gênero é inscrito e, por fim, o padrão retórico do gênero realizado nas características do texto.

Motta-Roth (2010, p. 29) ao apresentar a estrutura básica de uma resenha, menciona que “a descrição do gênero nesses termos deve ser tomada como uma constatação de como as pessoas escrevem resenhas em determinado espaço geográfico e não como uma norma a ser seguida cegamente”.

Nesta dissertação, utilizamos o modelo Bezerra (2001) adaptado a partir de Swales (1990) para analisar as resenhas de séries televisivas escritas em português e espanhol como língua estrangeira. Nossa análise, como já dito em outros momentos deste estudo, observa as semelhanças e diferenças na escrita das resenhas e as ocorrências dos movimentos e passos na organização retórica em ambas as culturas.

É relevante a leitura de outros textos para a escrita de resenhas de diversos tipos, como a resenha de livros, de artigos e resenhas publicadas em periódicos diversos, conforme a análise do *corpus* dos modelos apresentados anteriormente.

Para fins desta pesquisa, o objeto de nossa análise difere do objeto e contextos de Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001), já que analisamos a escrita de resenhas de séries televisivas da Netflix, por entender que esse contexto está mais próximo do universo dos jovens da Educação Básica.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada pelo nosso trabalho, desde a coleta do *corpus* para análise, bem como a descrição detalhada das atividades desenvolvidas para a realização do nosso estudo.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia adotada para a realização do estudo, a fim de atingirmos nosso objetivo, que é analisar a organização retórica da escrita de resenhas de séries televisivas em língua estrangeira no Ensino Médio. Para tanto, dividimos esta seção em quatro partes: na primeira, buscamos descrever todo o contexto da pesquisa, informando sobre os participantes e o percurso trilhado durante o estudo. Na segunda parte, resumimos nosso suporte teórico. Já na terceira, tratamos das etapas para conseguirmos o *corpus* de análise. Na quarta e última parte desta seção, por sua vez, descrevemos as etapas de análise das resenhas.

A metodologia desenvolvida na pesquisa realizou um Estudo de Caso de abordagem descritiva e qualitativa. A respeito do Estudo de Caso, Paiva (2019, p. 65) o define como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”.

Por sua vez, Demo (2009, p. 114) enfatiza que: “a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela.” Pretendemos, assim, alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, levando em consideração as características de uma pesquisa qualitativa, dada sua capacidade de preservar “a dinâmica dos dados enquanto são analisados em determinado contexto de campo”. (DEMO, 2009, p. 104).

A fim de ilustrar melhor como foi realizado Estudo de Caso, elaboramos um fluxograma para explicar com maior detalhe<sup>29</sup> o percurso metodológico da nossa pesquisa.

### 5.1 Um estudo de caso: o delineamento da pesquisa

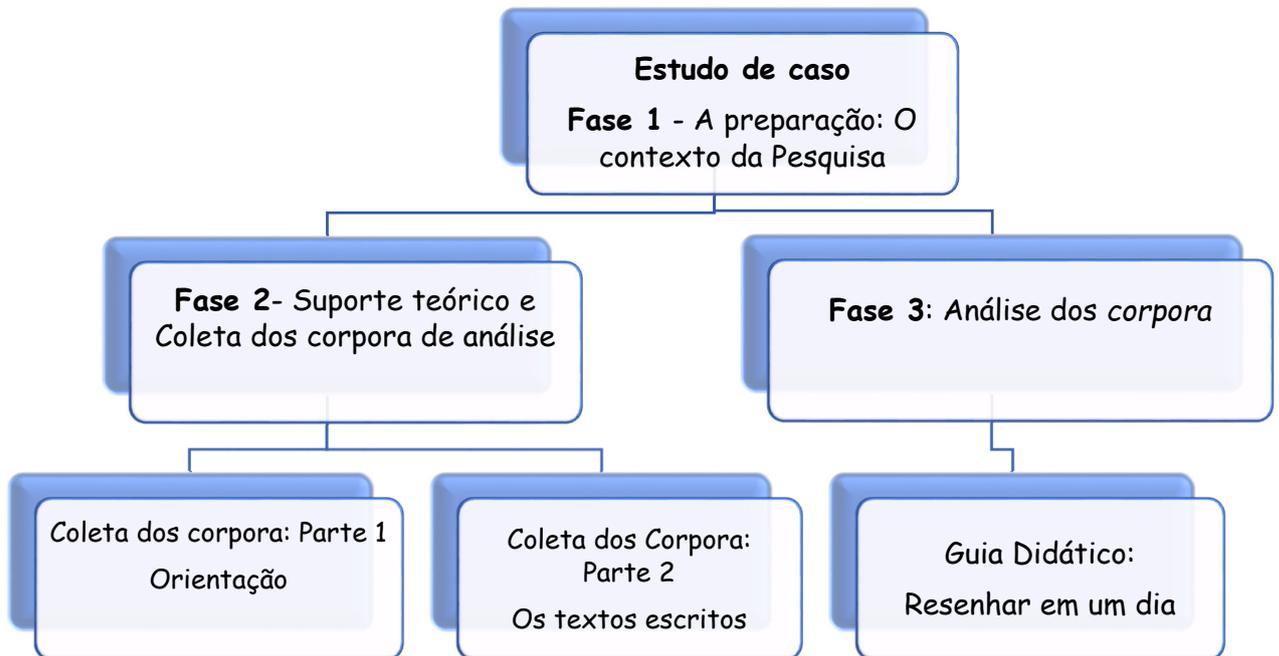
Como mencionamos no tópico anterior, para a realização do nosso Estudo de Caso, organizamos um desenho da nossa pesquisa a fim detalhar cada etapa do estudo. Todos os levantamentos realizados durante a pesquisa foram fundamentais para as interpretações das análises realizadas do *corpus* desta pesquisa.

O fluxograma que apresentamos (Fig. 11) ilustra o percurso realizado para nossa intervenção pedagógica, a fim de alcançarmos o *corpus* de análise da nossa pesquisa, a partir do delineamento que está explicado nos subtópicos que seguem.

---

<sup>29</sup> Agradeço ao incentivo dos professores Antonio Moraes e Federico Navarro ainda no processo de qualificação deste trabalho para discorrer em detalhes o percurso metodológico da pesquisa, resultado do aprimoramento desta seção.

**Figura 11** – Delineamento do Estudo de Caso



Fonte: Criado pela autora.

## 5.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa se desenvolveu com alunos do 3º ano do Ensino Médio de Recife/Brasil e do 6º ano do Ensino Médio de Córdoba/ Argentina<sup>30</sup>. A escolha pelos alunos de Córdoba se deu em razão de um contato realizado através de correio eletrônico, enviado no mês de junho do ano de 2019, propondo uma parceria com um professor de português como língua estrangeira na Argentina.

A proposta tinha como objetivo a realização de um projeto de intercâmbio linguístico e cultural entre os estudantes argentinos e brasileiros de duas escolas da rede privada de ensino. O projeto pretendia a elaboração e prática de diversas atividades, a fim de desenvolver, nos alunos, as competências esperadas nas quatro habilidades<sup>31</sup> na língua estrangeira-meta<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Na Argentina, o 3º ano do Ensino Médio tem a nomenclatura de 6º ano do Ensino Médio. Portanto, apesar das diferentes nomenclaturas, há equivalência entre os anos do ensino médio.

<sup>31</sup> Na língua estrangeira desenvolvemos a competência de: ler, escrever, escutar e falar.

<sup>32</sup> Chamamos de meta ou alvo para os alunos que têm como foco a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse caso, os alunos brasileiros aprendem espanhol como língua estrangeira e os alunos argentinos aprendem português como língua estrangeira.

O correio eletrônico foi enviado para 10 escolas da mesma Rede<sup>33</sup> da qual faço parte como professora de espanhol, que está presente internacionalmente, em especial na América Latina. Apesar de ter direcionado o correio eletrônico para 10 escolas da Rede, como mencionado, apenas uma escola, localizada na cidade de Córdoba, cujo estado tem o mesmo nome, respondeu ao correio. O contato foi estabelecido inicialmente entre os professores de línguas com a consequente comunicação aos diretores das escolas sobre a realização do projeto de intercâmbio entre os alunos das duas escolas, o qual foi oficializado mais tarde, com nossa ida à Córdoba/Argentina.

Coincidentemente, em setembro do ano de 2019, aconteceria o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais (X SIGET). O SIGET é um evento importante na discussão e difusão de estudos de gêneros no Brasil e no mundo, do qual tive a oportunidade de participar junto ao grupo de pesquisa<sup>34</sup> pelo qual meu orientador é responsável.

Na oportunidade, realizamos uma visita à escola para o primeiro contato pessoal para o qual fui amparada por uma carta de apresentação da escola de Recife. No momento, realizamos a troca de cartas, a primeira atividade<sup>35</sup> do projeto de intercâmbio entre os alunos de Recife e Córdoba. Nascia, então, uma grande parceria entre professores, alunos, diretores e coordenadores e o início de um conjunto de atividades que tinham como foco a escrita de diversos gêneros textuais e orais para serem elaborados em situações reais do uso da língua, exercendo a função social do gênero, entre eles, a escrita do gênero resenha quase um ano<sup>36</sup> depois.

Com a pretensão de alcançar os objetivos do primeiro momento da pesquisa, fizemos um recorte do projeto que intitulamos oficialmente como: “Intercâmbio linguístico e cultural” como apresentado na figura 12 desta seção. O projeto se trata de um intercâmbio linguístico e

---

<sup>33</sup> Refiro-me à Rede Salesiana de Escolas.

<sup>34</sup> GETE (Gênero, Texto e Ensino) constituído no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, que desenvolve pesquisas voltadas para o estudo dos gêneros textuais como prática social, do qual faço parte como aluna do PPGCL.

<sup>35</sup> Nos referimos à primeira proposta de produção escrita para uma apresentação entre os alunos dos dois países, na qual tive a oportunidade de entregar pessoalmente as cartas produzidas pelos alunos brasileiros aos alunos argentinos e trazer aos alunos brasileiros, as cartas produzidas pelos alunos argentinos.

<sup>36</sup> No segundo semestre do ano de 2019 estivemos preocupados em nos conhecer e traçar propostas que de fato pudessem estabelecer uma relação entre os dois países, e enfatizamos os conhecimentos culturais como forma de romper com os estereótipos entre as culturas latinas. No ano de 2020 definimos atividades voltadas para aproximar os alunos da realidade acadêmica.

cultural que vem sendo desenvolvido com as turmas do Ensino Médio<sup>37</sup> para o desenvolvimento das 4 habilidades, como já mencionamos, dando ênfase às línguas portuguesa e espanhola.

**Figura 12** – Logomarca do Projeto de intercâmbio entre os Salesianos



Fonte: Setor de Marketing/Salesiano Recife<sup>38</sup>.

Para o desenvolvimento do projeto, bem como para o acompanhamento e solicitação das atividades, criamos um correio eletrônico e formamos turmas pela ferramenta *Google Sala de Aula*, a fim de postar e receber as atividades para e pelos alunos.

Nessa primeira fase de contextualização da pesquisa, elaboramos, especificamente para as séries finais do Ensino Médio, um cronograma de atividades a serem desenvolvidas no curso do projeto, com ênfase no currículo escolar dos dois países e nas orientações dos livros didáticos, os quais ressaltam a aprendizagem dos gêneros desde a esfera pessoal à acadêmica.

A fim de nos situarmos nos dois contextos e de fazer um levantamento das práticas escritas dos alunos das duas escolas, elaboramos dois breves e objetivos<sup>39</sup> questionários<sup>40</sup> com o propósito de conhecer as culturas dos alunos, nos dois contextos, e conhecer a cultura da escrita escolar dos jovens, em especial, o conhecimento dos jovens sobre o gênero resenha. Essa etapa foi de extrema relevância e aprendizagem, bem como foi interveniente relevante para os passos que tomamos posteriormente.

Os questionários evidenciaram a familiaridade dos alunos com o gênero resenha. A maioria dos jovens pesquisados responderam que já haviam lido e escrito o gênero resenha, além de terem frequência de escrita, o que comprova nossa afirmação de que o gênero resenha

<sup>37</sup> O projeto envolveu as seis turmas dos anos finais do Ensino Médio em ambos os contextos (três turmas da Argentina e três turmas do Brasil, respectivamente 1º, 2º e 3º anos, que correspondem ao 4º, 5º e 6º anos da Argentina).

<sup>38</sup> Em particular, agradeço a André Negreiros pela criação artística que deu vida ao projeto.

<sup>39</sup> O fato de ter sido breve justifica-se por o público (jovens do Ensino Médio) responder questionários objetivos, que não demandem muito tempo.

<sup>40</sup> O questionário pode ser visto na íntegra, nos Apêndices B e C.

é solicitado constantemente no contexto escolar do Ensino Médio. Esse levantamento facilitou as estratégias posteriores para alcançarmos o *corpus* de análise.

Paralelamente, soou-nos curiosas as respostas dos alunos e buscamos, por meio de *Whatsapp*, escutar os professores de línguas<sup>41</sup> para saber se realmente eles trabalham/solicitam resenhas nas aulas. Os professores informaram que solicitam o gênero resenha e ainda salientaram a escolha de resenhas de séries por ser um objeto próximo à realidade dos alunos, o que nos levou a escolher a escrita de resenhas de séries televisivas por alunos das duas escolas.

### 5.3 O suporte teórico

Para explicarmos essa etapa de coleta do *corpus*, optamos por dividi-la em dois momentos: o primeiro diz respeito à orientação dada por professores para a produção do gênero pelos alunos e a segunda diz respeito ao recebimento da escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Para a primeira etapa de coleta do *corpus*, baseamo-nos no ciclo de ensino-aprendizagem da Linguística Sistêmico Funcional<sup>42</sup> (LSF). Nessa metodologia de ensino explícito, o ensino-aprendizagem do gênero, segundo Bawarshi e Reiff (2013) envolve três estágios: Modelagem, Negociação conjunta do texto e Construção independente do texto. Para ilustrar melhor as sub-etapas para a elaboração das resenhas pelos alunos, mostramos o nosso ciclo de ensino-aprendizagem para a escrita da resenha, que contém três momentos: Orientação, Leitura e Produção Escrita, que cumprem objetivos distintos às fases do ciclo de ensino-aprendizagem de um gênero antes mencionado (Fig. 13).

---

<sup>41</sup> Normalmente são os professores de línguas quem solicitam a produção do gênero resenha nas aulas.

<sup>42</sup> Mencionada e exemplificada no II Capítulo desta pesquisa.

**Figura 13** – Ciclo de Ensino-aprendizagem do gênero resenha



Fonte: Elaboração da autora.

Na fase de Orientação, antecipadamente, contamos com a colaboração do professor Dr. Benedito Gomes Bezerra, o qual orientou este estudo, que realizou uma palestra<sup>43</sup>, intitulada: “Resenha? Todo mundo faz...” no mês de maio do ano de 2020, espaço onde os alunos da Argentina e do Brasil, através da ferramenta *Google Meet*<sup>44</sup>, puderam assistir e entender sobre o gênero resenha. Devemos salientar que a palestra teve como objetivo principal, motivar os alunos para a escrita das resenhas e que não foi ensinado o modelo descritivo de resenhas proposto por Bezerra (2001). Apenas orientou-se os alunos para os quatro movimentos maiores que compõem uma resenha, **INTRODUZIR, DESCREVER, AVALIAR E CONCLUIR** sem a descrição dos “passos” que compõe cada subunidade retórica que propõe o modelo de Bezerra (2001). Portanto, todas as subunidades presentes e encontradas nos textos fazem parte das práticas de escrita e do conhecimento prévio do gênero pelos alunos.

A palestra teve um tempo de duração de uma hora e foi realizada na língua portuguesa, sem problemas maiores de entendimento por parte dos alunos argentinos, em razão de contarmos com a presença do professor de língua portuguesa como LE e nativo da língua espanhola, colaborador do projeto de intercâmbio, que na oportunidade estava acompanhando

<sup>43</sup> A palestra se deu para motivar potencialmente a escrita das resenhas pelos alunos. O *link* ficou disponível para os alunos que não puderam estar na reunião por alguma razão.

<sup>44</sup> No mês de maio, o *Google* ainda não havia disponibilizado para todos os usuários de forma gratuita o acesso à ferramenta, mas o professor Benedito Gomes Bezerra permitia o acesso pela UNICAP, o que nos ajudou bastante no desenvolvimento da atividade e da coleta do *corpus*.

os alunos na reunião. Além disso, os alunos já estavam em um grau mais avançado da compreensão da língua portuguesa.

Após a reunião com o professor Benedito, agendamos um novo momento com os alunos para a realização da leitura de uma resenha. Dessa vez, em português e em espanhol, a fim de comentarmos os movimentos que foram mencionados na palestra e solicitar a produção escrita da resenha de série televisiva. A atividade solicitada tinha como objetivo a produção da resenha de série de modo a incentivar os colegas do país vizinho assistir a série. Além de incentivar a produção escrita, a atividade propunha uma publicação em *E-book* a fim de se dar a conhecer a escrita dos alunos em língua estrangeira e de incentivar a comunidade escolar a assistir as séries resenhadas pelos alunos nos dois contextos. Na oportunidade, os alunos foram avaliados e atribuímos notas para cada aluno na disciplina de língua estrangeira, de acordo com as construções deles.

Pela limitação do nosso tempo, considerando o excesso de atividades realizadas pelos alunos e por nós professores, não tivemos tempo de fazer as correções dos textos dos alunos. Assim como em outras atividades, a nossa orientação foi de que os alunos trocassem os textos e pudessem ajudar o colega do país vizinho com a escrita da Língua Estrangeira que estão aprendendo. Então, sugerimos aos alunos que ajudassem nas correções da escrita e ressaltamos que, para fins de publicação, deixaríamos a escrita original dos alunos, a fim de mostrar o nível alcançado na língua estrangeira que estão estudando.

#### **5.4 Os textos escritos: o *corpus* de pesquisa**

Após a etapa da orientação e produção da escrita, destacamos como procedemos para conseguir selecionar os textos para dar conta do *corpus* de pesquisa e dos objetivos traçados no estudo.

O *corpus* para análise da pesquisa foi gerado e coletado<sup>45</sup> a partir de proposição de atividade de escrita, onde foi solicitada a produção do gênero resenha de séries da plataforma Netflix, nas aulas de língua espanhola e nas aulas de língua portuguesa – em contexto brasileiro (LE) e argentino (LE), respectivamente<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> O *corpus* em português foi coletado graças à colaboração do professor José Manuel Valle, professor de português como LE, do Colégio San Antonio de Padua, Córdoba/Argentina.

<sup>46</sup> Na pesquisa, utilizaremos a sigla (LE) para nos referirmos à aprendizagem da Língua estrangeira em ambas as culturas.

Nosso *corpus* foi composto por 40 resenhas, sendo 20 resenhas escritas em espanhol e 20 resenhas escritas em português como LE, do terceiro ano do Ensino Médio, em ambos os contextos. Para explicar com maiores detalhes nossas escolhas a respeito da quantidade das resenhas para fins de análise, descreveremos a formação das turmas. Nossa sala de aula *on-line* “*Google Sala de Aula*” está composta por 69 alunos ao todo. Em um universo de 69 alunos, apenas 46<sup>47</sup> deles, escreveram e entregaram as resenhas como solicitadas, no prazo estabelecido para avaliação do Trimestre. Dessas 46 resenhas entregues, 20 foram de alunos brasileiros e 26 de alunos argentinos. Das 46 resenhas entregues pelos alunos argentinos, escolhemos 20 resenhas que mais se aproximaram das características das resenhas para fins de análise e deixamos 6 resenhas restantes para estudos posteriores.

Vale ressaltar que, segundo Demo (2009, p. 104) “a pesquisa qualitativa e quantitativa é indissociável porque a realidade são mesclas de ambas as dimensões”. Nossa análise se utiliza tanto da pesquisa qualitativa como da quantitativa.

Uma vez coletados os dados, prosseguimos para terceira e maior fase do estudo ora proposto – o estudo sistemático da organização retórica das produções escritas das resenhas para a análise e tratamento dos dados coletados –, de onde emergiram as características analisadas e mencionadas no próximo capítulo.

### 5.5 As etapas da análise do *corpus* de pesquisa

Para fins de análise do *corpus* da pesquisa, utilizamos os aportes teóricos de Swales (1990), tomando como base os modelos de Motta-Roth (1995) e Bezerra (2001) para análise de resenhas inspirados no CARS. O modelo CARS de análise, apesar de ter sido adaptado para vários gêneros, em especial para as resenhas, ainda apresenta limitações que dizem respeito aos movimentos retóricos e estratégias (BIASI; ARAÚJO; SOUSA, 2009). Para a análise do nosso *corpus*, adotamos a abordagem analítica proposta por Swales (1990) na perspectiva socioretórica, que nos orientou na organização dos movimentos retóricos (*moves*) que podem ser adaptados para a análise do gênero resenha.

O modelo proposto por Motta-Roth (1995, p. 200) faz uma descrição esquemática dos movimentos retóricos (*moves*), renomeados como funções, e dos passos (*steps*), agora

---

<sup>47</sup> A quantidade de resenhas escritas, refletem também as limitações do nosso *corpus* e a dificuldade de trabalhar com os alunos do Ensino Médio, em contexto pandêmico, vivido pela COVID-19. Ainda ressaltamos que as escolas tiveram orientações pedagógicas diferentes, o que nos impediu de ter uma rotina de encontros com os alunos.

chamados de subfunções retóricas, em resenhas de livros em Linguística, Química e Economia e conclui que o gênero tende, nessas áreas específicas, a apresentar uma mesma configuração e sugere uma descrição esquemática do padrão retórico dos textos analisados.

Por sua vez, o modelo de Bezerra (2001) nos dá pistas para que estudos posteriores desenvolvam uma análise de como as resenhas “se estruturam e de que modo se distribuem as informações de acordo com as peculiaridades de cada área disciplinar”. (BEZERRA, 2001, p. 120). Os modelos escolhidos para nossa análise foram difundidos, adaptados e experimentados em diversas pesquisas publicadas, cujos resultados contribuíram para a ampliação dos estudos acadêmicos por diversos pesquisadores, no sentido de propor outros modelos teóricos de análise e produção de gêneros textuais para as salas de aula de línguas em contexto nacional e internacional.

A abordagem da Retórica Contrastiva proposta por Kaplan (1966) e Connor (1996) e difundida por outros pesquisadores vem realizando investigações com análise de gêneros textuais. Swales (1990), por sua vez, no campo investigativo de Inglês para fins específicos (ESP), ajuda-nos a refletir sobre os movimentos retóricos existentes nas produções e sobre os elementos estruturais de textos escritos em diferentes culturas, o que nos auxiliou a entender as semelhanças e diferenças na escrita do gênero resenha.

Na primeira etapa de análise, aplicamos as produções escritas pelos alunos ao modelo de Motta-Roth (1995), a fim de perceber as frequências das unidades e subunidades nas resenhas dos alunos, nos padrões de resenhas em português (RP) e de resenhas em espanhol (RE). Esse momento foi determinante para perceber e definir que o modelo que utilizaríamos para aplicabilidade seria apenas o modelo proposto por Bezerra (2001). Essa etapa de análise foi limitada para nossa pesquisa porque o modelo da pesquisadora não contempla nosso objeto de estudo, por especificar resenhas de livros.

Entendemos, portanto, que o modelo proposto por Bezerra (2001) foi mais adequado para a adaptação do nosso *corpus* de pesquisa, pois descreve os movimentos retóricos de alunos de graduação de Teologia e escolhe o termo “obra” para caracterizar o objeto e descrever as Unidades e Subunidades retóricas. Conforme Bezerra (2001), o termo “obra” abrange, de forma geral, outros objetos, como: livros, artigos etc. Por sua vez, para nosso estudo, o modelo descritivo pode ser aplicado e adaptado com maior facilidade para o tratamento das resenhas de séries televisivas.

A segunda etapa tratou de observar individualmente a escrita do gênero nas duas línguas latinas, a fim de observar as ocorrências e o aparecimento, ou não, de outras subunidades

retóricas. Foi uma etapa de idas e vindas e de leitura atenta às especificidades das resenhas escritas nas duas línguas estrangeiras. Para esse primeiro contato de análise com o *corpus*, elaboramos dois quadros<sup>48</sup> para a análise de organização retórica individual das resenhas nos padrões de RP e RE, como podemos observar a seguir.

**Figura 14** – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RE como LE

UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUZIR A OBRA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Sub1: Definindo o tópico geral e/ou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Sub2: Argumentando sobre a relevância	X	X	X		X	X		X	X			X			X		X			
Sub3: Informando sobre o autor e/ou	X		X		X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	
Sub4: Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou																				
Sub5: Referindo-se a publicações anteriores	X																			
UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA																				
Sub6: Descrevendo a organização da obra e/ou	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X			X
Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub: Descrevendo os personagens da obra	X	X			X		X	X	X	X			X	X		X		X	X	
Sub: Descrevendo a ambientação da obra		X				X	X			X	X	X								X
UNIDADE RETÓRICA 3: CRITICAR A OBRA																				
Sub8: Avaliando positiva/negativamente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub: Apresentando avaliação direcionada			X	X			X													X
UNIDADE RETÓRICA 4: CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA																				
Sub9: Recomendando assistir a série e/ou	X	X	X		X	X		X	X					X	X		X		X	X
Sub10: Indicando telespectadores em potencial	X	X	X	X		X	X	X		X	X			X						X
Sub: Inferindo obras relacionadas			X						X						X					X
Sub: Retomando o tema central da obra e/ou	X	X	X		X	X			X	X				X	X	X	X	X	X	X
Sub: Informando nota do Crítico																				

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>48</sup> Para uma visão mais ampla dos quadros, ver anexos A e B deste estudo.

**Figura 15** – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RP como LE

UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUIZIR A OBRA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Sub1: Definindo o tópico geral e/ou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub2: Argumentando sobre a relevância						X	X	X							X		X	X		
Sub3: Informando sobre o autor e/ou	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X			X		X
Sub4: Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou																				
Sub5: Referindo-se a publicações anteriores				X																
UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA																				
Sub6: Descrevendo a organização da obra e/ou	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub: Descrevendo os personagens da obra	X	X			X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
Sub: Descrevendo a ambientação da obra	X	X		X		X		X	X		X		X	X		X				X
UNIDADE RETÓRICA 3: CRITICAR A OBRA																				
Sub8: Avaliando positiva/negativamente	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub: Apresentando avaliação direcionada	X	X	X					X	X		X				X		X			
UNIDADE RETÓRICA 4: CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA																				
Sub9: Recomendando assistir a série e/ou	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Sub10: Indicando telespectadores em potencial	X	X								X	X	X								
Sub: Inferindo obras relacionadas	X									X										X
Sub: Retomando o tema central da obra e/ou	X	X			X		X			X	X	X								X
Sub: Nota do Crítico	X	X	X	X	X	X		X	X		X			X						X

Fonte: Elaboração da autora.

Ressaltamos, ainda, que não se trata de erros ou possíveis falhas nos modelos de Motta-Roth (1995) ou Bezerra (2001), mas sim de uma mudança considerável não só do objeto, mas do contexto nesta etapa de ensino, além do interveniente relevante, a escrita em língua estrangeira.

É importante destacar que, nesse momento, com a pretensão de uma melhor visualização da organização retórica nas resenhas aqui analisadas, optamos por destacar com diferentes cores as unidades e subunidades retóricas propostas no quadro de organização retórica de resenhas proposto por Bezerra (2001), a fim de deixar mais evidentes as ocorrências das Unidades e Subunidades retóricas nos quadros descritivos elaborados no estudo e optamos por destacar as Subunidades encontradas na análise do *corpus* da pesquisa. Nossa escolha em cores ficou assim organizada:

**Quadro 10** – Descrição das cores das Unidades e Subunidades retóricas

Unidades Retóricas	Cores
Unidade 1: Introduzir a obra	
Unidade 2: Sumariar a obra	
Unidade 3: Avaliar a obra	
Unidade 4: Concluir a obra	
Subunidade encontrada	

Fonte: Elaboração da autora.

Após a segunda etapa, que tratou da aplicabilidade individual das resenhas ao modelo de Bezerra (2001), na terceira, observamos as ocorrências de outras Subunidades que o modelo

não havia contemplado e organizamos um quadro (ver na próxima seção) quantitativo onde registramos as frequências das Subunidades nos dois padrões de resenhas em RP e RE.

Nessa etapa, optamos por adotar um parâmetro que nos ajudasse definir os critérios para incluir e/ou excluir algumas Subunidades que apareceram durante as análises e que nos ajudaram na construção do quadro comparativo.

Para, então, considerarmos a existência das Subunidades retóricas no modelo empreendido neste estudo, optamos por considerar a partir de 7 ocorrências (o que remete a um percentual de 35% em cada cultura) apresentadas na escrita das resenhas em RP e RE escritas em LE. Dessa forma, conseguimos apresentar um quadro comparativo (ver na seção seguinte).

Mantivemos as nomenclaturas propostas por Bezerra (2001), considerando a flexibilidade e plasticidade dos gêneros e de um texto produzido por diferentes sujeitos. Essas Subunidades podem estar passíveis a alterações sem que haja problemas de compreensão do propósito comunicativo do gênero. Além disso, é importante apontar que um gênero muda sua forma retórica em cada cultura, o que pode ser observado no estudo.

Na quarta etapa de análise das resenhas, elaboramos um quadro comparativo (ver na seção seguinte) com a finalidade de comparar as ocorrências das Subunidades retóricas em cada língua, de acordo com o parâmetro adotado para a inclusão e/ou exclusão das Subunidades, com a intenção de refletir como uma cultura pode utilizar-se da escrita da outra, e não a rechaçar.

Para chegar a um modelo descritivo de organização retórica para a escrita de resenhas na Educação Básica, em especial de séries televisivas, definimos um parâmetro para incluir e/ou excluir algumas subunidades propostas pelo modelo de Bezerra (2001).

Assim, para a construção do quadro da organização retórica do gênero resenha em LE (ver na próxima seção), consideramos a soma total de duas Subunidades: sendo igual ou superior a 15 – inserção da informação no quadro – e, sendo inferior a 15, procedemos a exclusão da Subunidade. As somas para o parâmetro podem ser explicadas da seguinte forma:

**Exemplo 1:**

Subunidade 1 = RP = 07 e RE = 06 (A soma total é igual a 13), portanto, não evidencia a frequência da Subunidade na escrita das resenhas.

**Exemplo 2:**

Subunidade 2 RP = 4 e RE = 11 (A soma total é igual a 15), portanto, haverá a inserção da Subunidade nas escritas das resenhas em português e espanhol.

Ao final, após todas as etapas de análise, elaboramos um guia didático denominado “Resenhar em um dia” para colaborar tanto com as práticas de professores nessa etapa de ensino quanto para a escrita dos alunos do gênero resenha em língua estrangeira. É importante mencionar que o guia didático foi uma construção posterior à experiência proposta pelo ciclo de ensino-aprendizagem mencionada em nossa metodologia e que os alunos escritores das resenhas não tiveram acesso ao material didático. Trata-se, portanto, de um material que propõe, à luz da Pedagogia de gêneros explícitos, uma orientação para a escrita de resenhas para alunos do Ensino Médio.

Ressaltamos que a prática do ensino com a resenha em LE não só promove a escrita do gênero nas mais diversas situações comunicativas, como também desenvolve no aluno o senso crítico e o poder argumentativo em qualquer área do conhecimento ou em qualquer contexto sócio cultural que esteja inserido.

## 6 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE RESENHAS DE SÉRIES TELEVISIVAS EM LE

Este capítulo se propõe a apresentar o percurso do nosso estudo, desde as ocorrências dos padrões de RP e RE encontradas a partir do modelo descritivo de organização retórica do gênero resenha proposto por Bezerra (2001), para chegarmos, então, ao modelo de organização retórica de resenhas de séries televisivas apresentado pelo nosso *corpus* de análise.

A escolha pelo modelo de Bezerra (2001) para a análise do nosso *corpus* de pesquisa, justifica-se por ser um modelo que mais se aproxima do nosso contexto de sala de aula, pois apresenta a escrita de resenhas por alunos. Além disso, o modelo trata das unidades e subunidades compostas em uma resenha, utilizando a termo "obra" para referir-se ao objeto analisado. Dessa forma, o modelo elaborado pelo teórico se adequa mais facilmente ao nosso *corpus* de análise, já que as resenhas produzidas pelos alunos foram de séries televisivas. Ainda nesse tópico, analisamos as frequências das Unidades e Subunidades retóricas, bem como as semelhanças existentes nas resenhas nos dois padrões de escrita, denominados RE e RP (resenhas em espanhol e resenhas em português como LE, respectivamente).

No segundo momento, propomos discutir, a partir de um quadro comparativo, as diferenças na escrita das Subunidades retóricas do gênero entre as duas línguas/culturas segundo o modelo de Bezerra (2001), o que nos possibilitou uma nova proposta para a análise de resenhas. Importante mencionar que o tratamento de cultura neste trabalho, faz uma referência a um recorte da cultura dos jovens de Córdoba e de Recife, escritores das resenhas *do corpus* deste estudo.

Por fim, após analisar as semelhanças e diferenças na organização retórica das resenhas em LE escritas por alunos argentinos e brasileiros, empreendemos um modelo de organização retórica, aproveitando as especificidades do modelo de Bezerra (2001), disponibilizando um quadro descritivo para a organização retórica de resenhas de séries televisivas em LE no contexto de Educação Básica, em específico, no Ensino Médio.

### 6.1 Análise das resenhas à luz do modelo de Bezerra (2001)

A análise das resenhas em português e em espanhol como LE revelou que a organização retórica apresenta semelhança à que foi sugerida por Bezerra (2001) para resenhas de alunos de

graduação do curso em Teologia, sobretudo no que diz respeito ao propósito comunicativo de cada movimento retórico, denominado por Bezerra (2001) de “unidades retóricas”.

As análises nos dois padrões de resenhas, RP (resenhas em português) e RE (resenhas em espanhol), nos revelaram, também, outras subunidades retóricas para a escrita do gênero, as quais inserimos no quadro descritivo para a organização retórica de resenhas proposto por Bezerra (2001), destacadas na cor verde, dentro de cada Unidade retórica na qual as encontramos. As Subunidades encontradas nos padrões de RP e RE podem ser observadas no Quadro 11.

É importante destacar que, para uma melhor visualização da organização retórica nas resenhas aqui analisadas, optamos por destacar, com diferentes cores, as unidades e subunidades retóricas no quadro elaborado por Bezerra (2001), a fim de deixar mais evidentes as Subunidades retóricas nos quadros descritivos – nos exemplos de análise de resenhas apresentados nas tabelas inseridas ao longo do texto. A fim de destacar as Subunidades encontradas na análise do *corpus* da pesquisa, optamos pelo preenchimento da cor verde e por destacá-las nos fragmentos extraídos das resenhas em (**negrito e *itálico***).

Para a análise dos padrões das resenhas RP e RE deste estudo, elaboramos, antes de qualquer ação, dois quadros (Apêndices A e B) a fim de quantificar as ocorrências das Unidades e Subunidades retóricas nas resenhas de séries televisivas escritas em português como LE e nas resenhas escritas em espanhol como LE. Em seguida, elaboramos o Quadro 11, que trata das ocorrências da organização retórica nos padrões RP e RE como LE, conforme o modelo de Bezerra (2001).

**Quadro 11** – Ocorrências da organização retórica de resenhas séries televisivas

UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUIR A OBRA	RP20	RE20
Sub1: Definindo o tópico geral e/ou	20	19
Sub2: Argumentando sobre a relevância da obra e/ou	6	10
Sub3: Informando sobre o autor e/ou	14	14
Sub4: Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou	-	-
Sub5: Referindo-se a publicações anteriores	1	1
UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA		
Sub6: Descrevendo a organização da obra e/ou	18	14
Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo	20	19
Sub: Descrevendo os personagens da obra e/ou	15	15
Sub: Descrevendo a ambientação da obra e/ou	11	7
UNIDADE RETÓRICA 3: CRITICAR A OBRA		
Sub8: Avaliando positiva/negativamente	19	20
Sub: Apresentando avaliação direcionada e/ou	8	4

UNIDADE RETÓRICA 4: CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA		
Sub9: Recomendando a leitura e/ou	17	12
Sub10: Indicando leitores em potencial	5	10
Sub: Inferindo obras relacionadas	3	4
Sub: Retomando o tema central da obra e/ou	9	13
Sub: Apresentando nota do Crítico	11	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao examinar os padrões das resenhas RP e RE como LE, observamos que existem algumas ocorrências de variedade das unidades retóricas e das subunidades, muitas vezes localizadas em um mesmo parágrafo. Essas variações retóricas ocorrem entre as resenhas nas duas culturas e dentro de uma resenha de uma única cultura. Contudo, não há problemas nessa variação, dada a flexibilidade dos gêneros.

A organização que caracteriza o gênero resenha do nosso *corpus* de análise corresponde à organização apresentada por Bezerra (2001) como se apresenta no Quadro 11, como se lê: Unidade retórica 1: Introduzir a obra, Unidade retórica 2: Sumariar a obra, Unidade retórica 3: Criticar a obra e Unidade retórica 4: Concluir a análise da obra.

No que diz respeito ao interior das unidades retóricas, observamos que há diferentes subunidades, na tentativa de contemplar o propósito comunicativo de cada subunidade apresentada. No entanto, as subunidades variam em ordem e em ocorrências, sendo as subunidades mais recorrentes encontradas nas duas escritas, em espanhol e em português como LE, as seguintes: Sub1: Definindo o tópico geral, Sub3: Informando sobre o autor, Sub6: Descrevendo a organização da obra, Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo, Sub8: Avaliando positiva/negativamente, Sub9: Recomendando a leitura e Sub10: Indicando leitores em potencial.

É possível também perceber as semelhanças e diferenças nas frequências das subunidades retóricas em cada escrita em língua estrangeira, o que nos remete aos aspectos culturais de cada grupo de alunos, porém que serão tratados no próximo subtópico deste capítulo, em um quadro comparativo para as duas escritas.

As análises realizadas nesta pesquisa revalidam o modelo de organização retórica proposto por Bezerra (2001), ao observar a recorrência das unidades e subunidades retóricas observadas nas duas escritas em LE.

Para a realização da análise do *corpus* desta pesquisa, devemos considerar a diferença do objeto de análise de Bezerra (2001), como já mencionado e discutido no capítulo terceiro deste trabalho. O modelo de organização retórica de resenhas de Bezerra (2001) contou com a

escrita de resenhas de artigos e capítulos de livros por alunos de graduação. Para o nosso estudo, a escrita é de resenhas de séries em LE por alunos da Educação Básica da Argentina e do Brasil.

Neste primeiro momento, apresentamos, então, as semelhanças das ocorrências das Subunidades nas resenhas nos padrões RP e RE, mencionando alguns exemplos extraídos do nosso *corpus* de análise das resenhas escritas em português e em espanhol, conforme o quadro 11, apresentado no tópico anterior, além de apresentarmos as Unidades e Subunidades encontradas nas resenhas após a aplicabilidade do modelo de Bezerra (2001).

## **6.2 Caracterização da Unidade retórica 1 – Introduzir a obra**

As subunidades da Unidade retórica 1 são realizadas pelo nosso *corpus* de análise para situar o leitor sobre informações gerais da obra resenhada, como: apresentar o título da obra, caracterizando a obra, muitas vezes através de subtítulos. Também são frequentes informações que cumprem o propósito comunicativo de argumentar sobre a relevância da obra, além de descrever de forma objetiva a organização da obra.

As subunidades referentes à Unidade retórica 1 estão destacadas na cor amarela, como informado na seção de Metodologia deste trabalho. Nesta seção, mencionaremos as características das subunidades similares presentes e ausentes em ambas as escritas no nosso *corpus* de análise. De um total de 40 resenhas, apenas uma resenha de referência (RE 14) não apresentou a Unidade retórica 1.

### *6.2.1 Definindo o tópico geral*

A subunidade 1 (Sub1) se apresenta a partir de um título e de um subtítulo, geralmente em negrito, que pretende definir o tópico, caracterizando a obra de uma forma geral, como podemos ver nos seguintes exemplos, em português e em espanhol como LE. Em todos os exemplos, mantivemos o formato original das informações das resenhas: o negrito das palavras, os erros ortográficos e semânticos, de modo que conseguíssemos apresentar os exemplos originais escritos pelos alunos.

**Quadro 12** – Definindo o tópico geral

Subunidade 1 Definindo o tópico geral	Resenhas	Exemplos
	RP1	<i>Atypical: uma olhada no transtorno do espectro do autismo</i>
	RP2	<b>GOSSIP GIRL: uma série de drama adolescente</b>
	RP9	<b>Gossip Girl: Uma história que vai fazer você duvidar</b>
	RE1	<b>Merlí: El mejor profesor de filosofía</b>
	RE3	<i>Pretty Little Liars - Ningún secreto se guarda para siempre</i>
	RE5	<b>ANNE WITH AN “E”: LA SINGULARIDAD DE LAS PALABRAS.</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Motta-Roth (1995) assume que muitas vezes os resenhistas se utilizam de diversos recursos, tais como nomes em itálico ou o uso dos demonstrativos “esse” ou “este” para apresentar essa subunidade. Por sua vez, o estudo de Bezerra (2001) assume que esta subunidade pode ser apresentada pelos resenhistas por meio de diferentes recursos, entre eles, o uso do verbo copulativo “é”. Podemos observar este último recurso nos seguintes exemplos. Para melhor visualização, optamos por marcar o verbo copulativo apresentado na Subunidade, em negrito.

**Quadro 13** – Definindo o tópico geral com o verbo copulativo “é”

Subunidade 1 Definindo o tópico geral e/ou	Resenhas	Exemplos
	RP3	<i>Gossip girl, é uma série de drama adolescente.</i>
	RP6	<i>Merlí é uma série catalã...</i>
	RP8	<i>Stranger Things é uma série de ficção científica americana criada para Netflix.</i>
	RE8	<i>Friends es una serie de comedia...</i>
	RE9	<i>La serie Brooklyn Nine Nine es una serie muy popular...</i>
	RE17	<i>The Umbrella Academy, es una serie adaptada de HQ (Comics)</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Especificamente, nas resenhas em espanhol como língua estrangeira, observamos uma relevante ocorrência desta subunidade a partir do uso do recurso em itálico, muitas vezes após o título, seguido de dois pontos e um subtítulo em relação à escrita das resenhas em português como LE. O uso desses recursos, na maioria das vezes, define a obra e apresenta a temática da série pelos alunos resenhistas.

Ainda é importante salientar que a Subunidade foi apresentada com consciência pelos alunos, apesar de uma certa brevidade de informações pelos resenhistas, já que apenas uma resenha de todo o *corpus* analisado não apresentou esta subunidade.

### 6.2.2 Argumentando sobre a relevância da obra

Observamos que há uma maior frequência na Sub2, acontecendo em dez resenhas nos padrões de escritas em espanhol como LE, e em seis resenhas nos padrões de escritas em português como LE. A Sub2 (Argumentando sobre a relevância da obra e/ou) aparece com escritas diferentes, na tentativa de mostrar a importância da série. O propósito comunicativo parece ser ora tentar convencer o público-leitor e telespectadores de séries a assisti-las, ora apresentar a aceitação da série no meio midiático, como observamos no Quadro 14.

**Quadro 14** – Apresentando sobre a relevância da obra

Subunidade 2 Apresentando sobre a relevância da obra e/ou	Resenhas	Exemplos
	RP6	<i>A série foi filmada no antigo colégio Menéndez Pidal, no bairro Sant Genís dels Agudells, distrito da Horta Guinardó. Tinha estado encerrado sem aviso prévio, de um dia para o outro, em meados de 2012, por falta de alunos. Em 22 de novembro de 2016 foi anunciado que a plataforma digital Netflix comprou os direitos da série para transmiti-la internacionalmente e aí ela se tornou mais conhecida</i>
	RP9	<i>O sucesso da série levou a várias adaptações internacionais fora dos EUA, além disso, recebeu numerosas nomeações para vários prêmios</i>
	RE1	<i>[...]Ella despierta el interés por la filosofía, mostrando como se aplican los pensamientos filosóficos [...]</i>
	RE2	<i>[...] "Yo nunca", que ganó espacio en el "Top 10 hoy en Brasil", ganando muchos.</i>
	RE3	<i>[...] Pretty Little Liars ganó el Premio Teen Choice a la Mejor Serie de TV - Drama por 5 veces consecutivas.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Bezerra (2001) menciona que, nesta subunidade, o aluno deve ressaltar a importância da obra para a área disciplinar e concluiu que há menos ocorrência desta subunidade pelos alunos em relação aos escritores especialistas.

No caso dos padrões de RP e RE, as resenhas apresentam variações nos argumentos para informar a relevância da obra, como mencionados nos exemplos do Quadro 14. Observando a resenha de referência RE1, percebemos que o aluno tenta apresentar a relevância da obra a partir do tema tratado pela série, que pode despertar o interesse pela visualização da série. Já nas referências RP6, RP9, RE2 e RE3, é possível observar ocorrências da Sub2 pelos alunos,

utilizando outros recursos para apresentar através de premiações, ou até mesmo enaltecer o local em que a filmagem da série foi realizada. Em outras resenhas do nosso *corpus*, os alunos utilizam outros recursos discursivos como forma de argumentar sobre a relevância da obra para o leitor da resenha.

### 6.2.3 Informando sobre o autor e/ou

A subunidade 3 (Sub3), apresenta também similaridades de informações em ambas as escritas. Os alunos resenhistas tanto em espanhol quanto em português apresentam informações sobre o autor, diretor e, muitas vezes, sobre produtor da série assistida, porém não há uma totalidade de ocorrências de informações desta subunidade nas resenhas. Bezerra (2001) e Motta-Roth (1995) compreendem a Subunidade como forma de o resenhistas informar sobre o autor de obras, a fim mostrar a relevância do teórico na área mencionada.

É importante também considerar a alternância realizada pelos alunos em apresentar ora o autor, ora o diretor, ora o produtor da série na escrita desta informação retórica. Podemos observar nos seguintes exemplos:

**Quadro 15** – Informando sobre o autor

	Resenhas	Exemplos
<b>Subunidade 3 Informando sobre o autor e/ou</b>	RP4	<b><i>Damián Szifron sabe sair do comum, como já vimos em produções como “Relatos Salvajes” ou “Hermanos y detectives”,</i></b>
	RP7	<i>Atypical é uma série Netflix de 3 temporadas e foi lançada em 11 de agosto de 2017, dirigida por Seth Gordon.</i>
	RP15	<i>La casa de papel é uma serie de televisão espanhola criada por Alex pina e produzida por atresmedia. Em colaboração com Vancouver media.</i>
	RE1	<b><i>Creada por Héctor Lozano y dirigida por Eduard Cortés -Director de “Ángel o demonio” y “The Pelayos”</i></b>
	RE15	<i>Una cosa muy interesante de la serie es que trae consigo varios puntos de la cultura india y esto fue inspirado por su creador Mindy Kaling, quien es productora, actriz, guionista estadounidense e hija de indios, así como la protagonista de la serie.</i>
	RE18	<b><i>SINTONIA ES UNA SERIE BRASILEÑA CREADA POR KONDZILLA... ESTE ES EL PRIMER TRABAJO NARRATIVO DE KONDZILLA, ACTUALMENTE UNO DE LOS GRANDES NOMBRES DEL AUDIOVISUAL MUSICAL BRASILEÑO.</i></b>

Fonte: Elaboração da autora.

Outro aspecto, considerado por Motta-Roth (1995), e que avaliamos como relevante a ser mencionado nesta subunidade, é que os resenhistas fornecem informações de obras publicadas pelo autor. Esta informação contempla a subunidade 5, proposta pelo modelo de Bezerra (2001), que está caracterizada por apresentar publicações anteriores do autor. Podemos constata-la apenas nas referências RP4 e RP1, com uma particularidade: na ocorrência da RP4, realiza um deslocamento desta informação para a Unidade 4 ao concluir a análise da obra.

Além desses aspectos mencionados nesta subunidade 3, nos chama a atenção a falta de informações sobre o autor. No caso do nosso *corpus* de análise, das 28 ocorrências dessa subunidade, sendo 14 em resenhas em português e 14 resenhas em espanhol, há apenas duas ocorrências dessa subunidade e que adicionam informações sobre o autor da série com mais detalhes. Essas ocorrências acontecem especificamente nas RP15 e RP18, onde podemos observar o acréscimo de informações por parte dos alunos sobre o autor/criador/diretor da série resenhada, como mencionadas nas referências citadas no Quadro 15.

A variação de como os resenhistas apresentam esta subunidade também é relevante, porém não se distanciam em termos de modelos de escrita. Das 40 resenhas analisadas, cinco apresentam esta subunidade com a exposição de uma ficha técnica, especificamente em cinco resenhas em português como LE, observamos na Figura 16.

**Figura 16** – Exemplo da subunidade 3 apresentada a partir de ficha técnica na RP2.

**GOSSIP GIRL: uma série de drama adolescente**  
*crítica escrita por Caterina Gulisano, 18/06/20*



- Título: Gossip Girl
- Ano: 2007
- Temporadas: 6
- Criador: Stephanie Savage
- Gênero: drama adolescente
- Direção: Josh Schwartz, Bob Levy, Leslie Morgenstein, John Stephens

Fonte: Resenha escrita em português – RP2.

Em linhas gerais, fica evidente que há outras informações na Unidade retórica 1 que apresentam maior relevância no tratamento do nosso *corpus*. Percebemos que os alunos, por exemplo, não mencionam com frequência detalhes maiores a respeito dos criadores, quem dirigiu a série resenhada ou mencionam outras obras produzidas pelo mesmo diretor.

#### 6.2.4 Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou

No que diz respeito à subunidade 4, em que também ambos os modelos descritivos de resenhas apresentam semelhanças, ao aplicarmos no *corpus*, não houve ocorrências em ambas as escritas. Bezerra (2001), ao explicar sobre esta subunidade, salienta que ela corresponde ao passo 2 no modelo de Swales (1990) e se apresenta com uma posição mais neutra em relação à Subunidade 2. No caso da análise do nosso *corpus*, observamos que os alunos são mais objetivos e preferem utilizar-se de outros recursos linguísticos para descrever as informações da Unidade retórica 1.

#### 6.2.5 Referindo-se a publicações anteriores

O mesmo fenômeno acontece com a subunidade 5, marcada neste estudo pela pouca ocorrência nos textos analisados e caracterizada por produções anteriores dos autores das séries. No entanto, na escrita dos alunos, esse aspecto não apresenta maior relevância, considerando o parâmetro que adotamos para a permanência ou exclusão de uma subunidade. Neste caso, podemos observar as ocorrências da Sub5 (Referindo-se a publicações anteriores), portanto, em apenas duas resenhas, sendo uma escrita em espanhol como LE e a outra em português como LE, como descritas no Quadro 16.

**Quadro 16** – Referindo-se a publicações anteriores

<b>Subunidade 5</b>	Resenhas	Exemplos
<b>Referindo-se a publicações anteriores</b>	RP4	<i>Damián Szifron sabe sair do comum, como já vimos em produções como “Relatos Salvajes” ou “Hermanos y detectives”,</i>
	RE1	<i>Creada por Héctor Lozano y dirigida por Eduard Cortés -Director de “Ángel o demonio” y “The Pelayos”</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Na RE1, podemos observar que há uma escolha feita pelo aluno de fazer referências às obras anteriores do diretor e não do criador/autor da série. Já a RP4 faz uma referência mais direta, apesar de mencionar a informação sobre as obras anteriores do autor da série, na Unidade retórica 4, para concluir a resenha.

No caso das resenhas dos alunos, como o objeto analisado para a escrita das resenhas, trata-se de uma obra cinematográfica, ou seja, um objeto diferente do objeto de análise da proposta de Bezerra (2001). Consideramos a ausência da Subunidade como uma perspectiva natural na escrita dos alunos do Ensino Médio, uma vez que esse público não está condicionado à escrita de determinados gêneros acadêmicos, em especial, do gênero resenha, o que facilitaria o aluno mencionar as obras anteriores, dando ênfase à nova produção cinematográfica que está sendo resenhada.

Como já mencionamos, esta subunidade não apresenta valor nas resenhas do *corpus*. Portanto, diante do parâmetro adotado para nossa análise, esta subunidade não faz parte da organização retórica das resenhas em LE.

### 6.3 Caracterização da Unidade retórica 2 – Sumariar a obra

A Unidade retórica, **Sumariar a obra** cumpre o propósito de descrever como a obra está organizada (no caso do nosso objeto de análise, as séries da plataforma Netflix). Percebemos que essa unidade se apresenta de forma mais recorrente e que as duas subunidades que pertencem a ela (Subunidade 6: **Descrevendo a organização da obra e/ou** e Subunidade 7: **Apresentando/discutindo o conteúdo**) são “afetadas” por um deslocamento, o qual as distancia de Unidades.

Porém, nos exemplos que ilustraremos a seguir, vamos nos deter apenas em apresentar o formato de como os alunos escrevem estas subunidades para então discuti-las. A respeito do deslocamento desta subunidade, vamos tratar no último tópico deste capítulo, no qual apresentamos um modelo de descrição de organização retórica para as resenhas de séries.

Além das Subunidades apresentadas no modelo proposto por Bezerra (2001) para as resenhas, a Unidade (Un2) apresentou duas Subunidades a mais, intituladas no estudo como: **Descrevendo os personagens da obra e/ou e Descrevendo a ambientação da obra e/ou**, com ocorrências nos dois padrões de resenhas RP e RE, como podemos observar nos itens 6.3.3 e 6.3.4 deste trabalho.

#### 6.3.1 Descrevendo a organização da obra e/ou

Nesta subunidade, chama-nos a atenção a pouca relevância dada pelos alunos, já que nesta subunidade o resenhista deve descrever como está organizada a série. Para o nosso objeto

de análise, as resenhas dos alunos devem informar ao leitor a quantidade de temporadas, como podem ser observados alguns exemplos nas RP1, RP6, RE6 e RE20 (Quadro 17).

**Quadro 17** – Descrevendo a organização da obra

<b>Subunidade 6 Descrevendo a organização da obra e/ou</b>	Resenhas	Exemplos
	RP1	<i>Esta série é composta por três temporadas e 18 episódios até o momento. A primeira temporada foi lançada em agosto de 2017, composta por oito episódios. A segunda temporada consiste em dez episódios e estreou em setembro de 2018. A terceira temporada foi lançada em novembro de 2019, que consiste em dez episódios. A duração de cada capítulo é de 30 a 35 minutos, em média.</i>
	RP6	<i>Merlí é uma série catalã de <b>três temporadas, com um total de 40 capítulos.</b></i>
	RE6	<i>La producción <b>tiene tres temporadas con episodios con 43 y 44 minutos de duración [...]</b></i>
	RE20	<i>La serie <b>tiene tres temporadas, en total, 27 episodios.</b></i>

Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível perceber, a única resenha que tenta abranger essa informação, de forma mais detalhada, é a RP1. Em linhas gerais, os alunos apresentam a subunidade de forma objetiva, mencionando apenas a quantidade de capítulos em cada temporada. Porém, se trata de uma subunidade bastante frequente, considerando nosso *corpus*, o qual apresenta um total de 32 resenhas com esta informação, sendo 18 resenhas escritas em português com LE e 14 resenhas em espanhol como LE.

### 6.3.2 Apresentando/discutindo o conteúdo

A Sub7 (Argumentando/discutindo o conteúdo) se caracteriza por apresentar o conteúdo da obra, no nosso caso, o conteúdo da série analisada pelo resenhista. O propósito comunicativo desta subunidade é de apresentar o conteúdo da série por temporadas, se houver mais de uma temporada. É possível observar uma frequência da apresentação do conteúdo da série por parte das duas culturas, como descritas no Quadro 11, onde podemos verificar que apenas uma resenha não apresenta a subunidade retórica em todo o *corpus* de análise.

Porém, é importante ressaltar que apenas três resenhas de um total de 40 pertencentes ao nosso *corpus* de análise, as quais correspondem às referências: RE5, RE7 e RE11, discutem o conteúdo da série com mais detalhes e por temporadas, como mostram os exemplos do Quadro

18. Já nesta subunidade, não houve ocorrências nesse formato descritivo por temporadas nas resenhas em português como LE.

**Quadro 18** – Apresentando/discutindo o conteúdo

Subunidade 7 Apresentando/discutindo o conteúdo	Resenhas	Exemplos
	RE5	<i>[...]Sam busca una novia, motivado por su psicólogo, su madre no está de acuerdo con la idea de que Sam sea independiente y tenga novia. <b>En la segunda temporada</b>, los padres de Sam tienen una crisis en su matrimonio, mientras que su hermana trata de adaptarse a la nueva escuela. Sam se prepara para su nueva fase. <b>En la tercera temporada</b>, después de graduarse de la escuela secundaria y graduarse, Sam ingresa a la universidad y enfrenta nuevos desafíos en la vida.</i>
	RE7	<i><b>En la primera temporada</b> muestra al personaje principal (Scott McCall), que vive en una ciudad chamada Beacon Hills[...]La segunda temporada ya comienza presentando a los personajes y enfocándose más en las dificultades que enfrenta Scott [...]</i>
	RE11	<i><b>La primera temporada</b> gira en torno a la desaparición del niño Will [...]En la segunda y tercera temporada la serie muestra el desarrollo y madurez de los personajes, para enfrentar los misteriosos problemas de la ciudad [...]</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Ao contrário dos três exemplos ilustrados, há uma frequência no *corpus*, em geral, pela não descrição do conteúdo, sendo este apresentado de forma resumida e objetiva, como podemos observar nos exemplos do Quadro 19. Visa-se a informar brevemente o leitor a respeito da temática da série, muitas vezes descrevendo os personagens e ambientação da obra<sup>49</sup>. Muitas vezes são empregadas expressões como: “gira em torno de”, “conta”, “narra”.

**Quadro 19** – Apresentando/discutindo o conteúdo

Subunidade 7 Apresentando/discutindo o conteúdo	Resenhas	Exemplos
	RP2	<i>Gossip Girl <b>gira em torno</b> da vida de um grupo de amigos da elite de Manhattan, na qual são mostrados diferentes problemas em sua vida, como distúrbios alimentares, drogas, álcool, etc.</i>
	RE1	<i><b>La serie cuenta</b> la historia de un profesor de filosofía que intenta dejar la clase más divertida para los alumnos (llamados cariñosamente de “Peripatéticos”) del Institut Àngel Guimerà, y os muestra la importancia de esa asignatura para la vida en sociedad, pues es necesario cuestionar todo.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>49</sup> Estas duas especificidades encontradas nas resenhas dos alunos, serão tratadas no próximo tópico, a partir do quadro comparativo das duas escritas.

Em geral, esta Subunidade se apresenta também por parágrafos mais divididos e por apresentar, quase sempre, uma breve tendência avaliativa, embora esta Sub7 seja de cunho descritivo, como sugerem os modelos apresentados por Bezerra (2001) e Motta-Roth (1995).

### 6.3.3 Descrevendo os personagens da obra e/ou

O padrão de resenhas RP e RE em LE por alunos da Educação Básica nos revelou uma riqueza de aspectos culturais da escrita dos alunos bastante enriquecedora, uma vez que a análise em Retórica Contrastiva se preocupa em perceber e revelar as semelhanças e diferenças na escrita entre duas ou mais línguas.

Em nosso *corpus* de pesquisa, observamos uma frequência na descrição dos personagens na (Un2) e, na maioria das vezes, relacionada com a Sub7 (Apresentando/discutindo o conteúdo), uma vez que os alunos resenhistas, ao apresentar o conteúdo, descrevem os personagens com maiores detalhes.

Percebemos que há uma ocorrência similar desta subunidade encontrada no *corpus*, marcada em 15 resenhas nos padrões de RP e 15 resenhas nos padrões de RE. No Quadro 20, podemos observar alguns exemplos da descrição dos personagens nas resenhas dos alunos.

**Quadro 20** – Descrevendo os personagens da obra

<b>Subunidade Descrevendo os personagens da obra e/ou</b>	Resenhas	Exemplos
	RP3	<i>Dan parecia <b>interessante para mim</b>, pois não estava totalmente definido e poderia ser incorporado sem problemas com sua irmã Jenny no mundo da elite.</i>
	RP7	<i><b>Sam é tremendamente inteligente, ele desenha muito bem, é metódico e responsável.</b> Ele combina seus estudos com um trabalho. Mas ele tem dificuldade de comunicação com os outros e pode ser um pouco obsessivo.</i>
	RE6	<i><b>Anne es una persona singular, muy curiosa y soñadora con una gran imaginación</b> y que utiliza muchas palabras difíciles.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

A subunidade apresenta, às vezes, ocorrências de uma descrição de personagens mais direcionados, de preferência pessoal do resenhista, o que remete à saída do aluno da resenha para um caráter mais particular e informal, como observamos na referência RP3 do Quadro 20.

A subunidade apresentada não é obrigatória; apenas revela, como mencionado, a ocorrência nos padrões de resenhas no nosso *corpus* de estudo e se apresenta como

característica típica da fase adolescente ao descrever os detalhes de personagens que marcam a obra televisionada.

De acordo com os questionários<sup>50</sup> compartilhados e respondidos pelos alunos de Córdoba e de Recife, podemos inferir nesta ocorrência que esse comportamento é característico da cultura dos adolescentes pesquisados. Mais especificamente, a ocorrência desta Subunidade, revela que os alunos têm a cultura de assistir séries da Netflix nos dois contextos.

Além disso, podemos inferir que a riqueza dos detalhes na descrição dos personagens se dá também pelos temas/assuntos que mais os alunos acessam nas redes sociais. No caso dos alunos de Recife, oito responderam que buscam mais o tema “cinema”, enquanto cinco alunos de Córdoba responderam que buscam o tema “cinema” nas redes, conforme as respostas dadas pelos alunos no levantamento realizado sobre suas práticas culturais.

#### *6.3.4 Descrevendo a ambientação da obra e/ou*

Uma atenção especial merece ser atribuída à Subunidade retórica intitulada, nesta pesquisa, como: **Descrevendo a ambientação da obra e/ou**, uma vez que nos remete a uma reflexão e a um olhar para o conhecimento prévio que o aluno adquire antes de chegar à escola. A subunidade está caracterizada por descrever aspectos como: cenário, sonoridade, figurino, fotografia, luminosidade, câmera e outros que compõem a cenografia da série visualizada.

No total de 40 resenhas, notamos a ocorrência da Subunidade em 18 resenhas, sendo 11 resenhas nos padrões de RP e 7 resenhas nos padrões de RE demarcada na (Un2). Especificamente, os padrões de RP variam de Unidade retórica, podendo ser apresentados na Subunidade 1 (Definindo tópico geral). Alguns exemplos da Subunidade retórica estão mencionados no Quadro 21.

---

<sup>50</sup> Ver apêndices B e C.

**Quadro 21** – Descrevendo a ambientação da obra

<b>Subunidade Descrevendo a ambientação da obra e/ou</b>	Resenhas	Exemplos
	RP8	<i>De fato, a série é uma homenagem ao cinema dos anos 80, com fotografia estética e estilo retrô muito característicos da época.</i>
	RP11	<i>Esta popular série dramática foi filmada e apresentada em Catalunha, Espanha e seu idioma original é o catalão. A série tem uma direção e produção de primeira linha, sua imagem e áudio têm alta qualidade, assim também como seu roteiro, cenário e outros que a tornam uma série muito atraente nesse sentido.</i>
	RE2	<i>La serie también es muy rica en relación con sus trajes, que los personajes encajan y completan, su ambientación tiene lugar en una ciudad de los EE. UU., Que muestra la rutina / vida cotidiana de todos los que rodean al personaje principal.</i>
	RE6	<i>Entonces, además de una bella producción con paisajes naturales y con ropas bien producidas, tiene un importante contexto social con variados valores que nos permite sentir la esencia de el tiempo pasado.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

É importante também mencionar as diferenças que existem entre os currículos escolares nos dois contextos de escola em Córdoba/Argentina e no Recife/Brasil. No contexto de Recife/Brasil, os alunos do Ensino Médio não têm inseridas, no componente curricular, as disciplinas específicas para o desenvolvimento de outras linguagens artísticas e visuais, o que desenvolveria uma terceira visão do aluno. Por isso, justificam-se menos ocorrências da ambientação da obra nos textos de padrões RE.

Já em Córdoba/Argentina, as disciplinas relacionadas às outras linguagens artísticas e visuais são cursadas pelos alunos, a saber: teatro, dança, arte, música e artes plásticas. Este aspecto consideramos ser relevante para entendermos a diferença expressiva da Subunidade ao compararmos as escritas das resenhas, como visto no quadro descritivo das ocorrências das Subunidades retóricas.

O teórico Suresh Canagarajah (2002) menciona que é preciso considerar a formação anterior na escrita do aluno, o que nos parece estar em consonância com nosso argumento, o qual diz respeito à formação curricular do Ensino Médio em ambos os contextos. Além disso, consideramos que, tratando-se de estudantes do Ensino Médio, a ocorrência da subunidade acontece para chamar a atenção de aspectos que interessam e fazem parte da vivência cultural dos jovens, aspectos já mencionados como característica da Subunidade.

Nos questionários elaborados, as perguntas 7 e 8 dizem respeito à vivência de alguma habilidade artística desenvolvida por eles. Como podemos observar nos questionários, oito alunos de Córdoba responderam que já desenvolveram habilidades artísticas que se referem à música, dança, moda, enquanto quatro alunos de Recife também já afirmaram ter desenvolvido alguma habilidade de música, cinema, teatro e desenho, o que nos ajuda a refletir sobre a possibilidade de essas influências artísticas estarem relacionadas a um olhar diferenciado ao objeto televisionado pelos alunos.

#### **6.4 Caracterização da Unidade retórica 3 – Sumariar a obra**

Nesta Unidade retórica, é possível perceber alguns aspectos como avaliativo, argumentativo e crítico dos alunos escritores das resenhas, uma vez que o propósito desta Unidade retórica 8 consiste em avaliar a obra de forma geral. No primeiro aspecto mencionado de caráter avaliativo, percebemos a visão específica do aluno à obra resenhada. O aspecto argumentativo fica explícito quando o aluno avalia negativamente a obra e argumenta muitas vezes o porquê de se posicionar de forma negativa a alguns aspectos da obra. E o último aspecto que está intimamente relacionado com o aspecto argumentativo é o aspecto crítico, que o aluno desenvolve ao avaliar positiva e negativamente a obra, como propõe a Unidade apresentada.

Conforme o modelo apresentado por Bezerra (2001) para as resenhas, esta Unidade (Un3) está composta por apenas uma subunidade retórica: **Avaliando positiva/negativamente**. Um aspecto relevante nas análises das resenhas para esta (Sub8) foi encontrar ocorrências de uma subunidade, a qual nomeamos neste trabalho como: **Apresentando avaliação direcionada e/ou**.

##### *6.4.1 Avaliando positiva/negativamente*

No caso do nosso *corpus* de análise, 39 resenhas apresentam algum tipo de informação avaliativa do ponto de vista positivo e negativo, muitas vezes ressaltando os aspectos avaliativo, argumentativo e crítico. Bezerra (2001, p. 103) assume que esta subunidade é “praticamente obrigatória em uma resenha acadêmica especializada”. Apenas uma resenha de referência RP6 não apresentou a avaliação da série.

No caso do nosso objeto, a série, foi escrita por alunos do Ensino Médio, que nesta subunidade introduzem o parágrafo que nem sempre é um único, com expressões, como: “no

meu ponto de vista”, “pessoalmente”, “na minha opinião”, também se caracteriza conforme é mencionada pelo teórico.

**Quadro 22** – Avaliando positiva/negativamente

Subunidade 8 Avaliando positiva/negativamente	Resenhas	Exemplos
	RP1	<i>Do meu ponto de vista e experiências, é uma <b>série bonita e interessante</b>. Mostra um distúrbio de uma maneira muito realista. Tem momentos sérios, mas também engraçados e irônicos. E, <b>embora</b> não seja cem por cento fiel ao autismo, através das experiências de Sam podemos entender um pouco mais e até tomar consciência de uma certa maneira.</i>
	RP5	<i>tem uma trama <b>muito boa</b> e é muito diferente da maioria das séries.</i>
	RE8	<i>es un <b>muy buen programa</b> para ver en familia, trae un espíritu de unión y felicidad, sin mencionar la risa que proporciona con los señuelos del elenco.</i>
	RE10	<i>La Serie es <b>muy boa, porque</b> en pocos episodios hace con que el espectador se queda la curiosidad sobre el futuro de los personajes. Ella también critica la sociedad, mostrando la falta de oportunidades para la población, além del prejuicio exacerbado existente en Brasil. El estilo musical explorado en Sintonia es el funk, que en la actualidad es bastante juzgado, debido sus letras “pobres” e ofensivas.</i>
	RP12	<i>A série me pareceu realista, <b>pois</b> mostra coisas que acontecem a uma parte de adolescentes de todo o mundo, que recebem bullying, seja ela tão séria ou não à vista de outra pessoa, que ainda é ruim.</i>
	RE14	<i>Esta serie puede ser de interés para jóvenes o adultos, <b>ya que</b> la filosofía Merlí trae reflexiones relevantes y las compara con respecto a la vida cotidiana, <b>pero</b> para comprender algunos temas relacionados con los contextos, se recomienda una edad de 14 años en adelante, além das cenas de namoro e alguns palavrões, então assistir longe de crianças é o ideal.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Os aspectos avaliativo, argumentativo e crítico, frequentes nas resenhas do Ensino Médio em língua estrangeira, mencionados no início deste tópico, aparecem ora isolados, ora relacionados nesta Unidade retórica, como apresentamos nos exemplos do Quadro 22.

O aspecto avaliativo pode ser observado em expressões adjetivais, como: “*muy buen*”, “*excelente*”, “*la mejor*”, como notamos nas referências RP5 e RE8. Nota-se que o resenhista apenas avalia a obra distanciando-se do aspecto mais crítico e argumentativo.

Já o aspecto argumentativo pode ser percebido nas referências RP12 e RE10 do Quadro 22, onde os alunos, ao avaliarem a obra, argumentam as razões pelas quais avaliaram positivamente as séries exemplificadas a partir de conjunções de causa ou locuções conjuntivas de causa, como: “*porque*”, “*ya que*”, “*pois*”.

E, por último, o aspecto crítico é expressivamente percebido quando aluno se posiciona criticamente em relação à obra, através de conjunções contrastivas, como: “*mas*”, “*pero*”, “*embora*”, como exemplificadas nas referências RP1 e RE14 no Quadro 22.

#### 6.4.2 Apresentando avaliação direcionada e/ou

Uma outra ocorrência observada em nossa análise é a da Subunidade retórica relacionando-se com a Subfunção 9 (Provendo avaliação direcionada) do modelo de Motta-Roth e denominada por nós **Apresentando avaliação direcionada e/ou**. Segundo a teórica, a subfunção caracteriza-se pela mudança de foco da resenha pelo resenhista, decorrentes do uso de algumas expressões, como: “um dos melhores”, “a melhor parte” ou “o pior”.

**Quadro 23** – Apresentando avaliação direcionada e/ou

	Resenhas	Exemplos
<b>Subunidade Apresentando avaliação direcionada e/ou</b>	RP2	<i>Uma das minhas cenas favoritas (e também uma das mais emocionantes) é quando Chuck Bass, quando ele foi baleado em Paris por um ladrão,[...]</i>
	RP11	<i>A verdade, que para mim foi uma boa série, mas <b>não gostei</b> da abordagem adotada em certos tópicos, como homossexualidade e transexualidade, porque a apresenta como algo bom e exemplar, o que para mim não é porque a Bíblia, que é o livro sagrado não diz isso e também porque não é a ordem natural das coisas. Eu também não gostei da abordagem de relacionamento aberto das casais.</i>
	RE4	<i><b>Mi episodio favorito</b> es precisamente el penúltimo, y el que más me conmovió, porque en él, todos están conmovidos por el hecho de que están terminando la escuela, y no quieren que todo termine, toda esa sensación de ir a la escuela para ver y hablar. los amigos.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

A Subunidade está interligada à Sub8 (Avaliando positiva/negativamente) do modelo apresentado por Bezerra (2001) por direcionar a avaliação do resenhista à cena que mais gostou ou não da série, episódio favorito, ou algumas temáticas específicas, como na referência RP11

tratadas pela obra. Está marcada por expressões, como: “uma das minhas cenas favoritas”, “gostei”, “Não gostei de/da/do”.

Os padrões de RP apresentaram a Subunidade em oito resenhas, em relação aos padrões de RE que apresentaram um número bastante inferior, totalizando a presença em quatro resenhas de um total de 20, como apresentamos no Quadro 11, que trata das frequências das Subunidades.

## 6.5 Caracterização da Unidade retórica 4 – Concluir a análise da obra

A última Unidade retórica propõe uma avaliação geral da obra, assumindo o posicionamento do resenhista, o qual determinará a recomendação ou não da obra, além de fazer a indicação direcionada da obra, e se apresenta frequente nos dois padrões de resenhas apresentados (RP e RE). As subunidades da Unidade conclusiva, de acordo com o modelo apresentado por Bezerra (2001), são: **Recomendando assistir a série e/ou** e **Indicando telespectadores em potencial**.

Na conclusão das resenhas do nosso *corpus*, encontramos mais três subunidades, as quais intitulamos no estudo como: **Inferindo obras relacionadas e/ou, Retomando o tema central da obra e/ou** e **Apresentando nota do Crítico**. As duas primeiras Subunidades mencionadas apresentaram ocorrências nos dois padrões de resenhas RP e RE, enquanto a última, denominada **Apresentando nota do Crítico**, ocorreu apenas nos padrões de RP, como apresentado no Quadro 11 desta pesquisa.

### 6.5.1 *Recomendando assistir a série e/ou*

A Sub9 (Recomendando a leitura e/ou) é frequente nos dois padrões de resenhas, com ocorrência em 17 resenhas em português e em 12 resenhas em espanhol como LE, estando frequentemente escrita no último parágrafo das resenhas, muitas vezes explicando o porquê da recomendação pelos resenhistas.

Geralmente, as recomendações variam nos dois padrões das resenhas e são apresentadas por meio de expressões como: “super recomendo” “*recomiendo*”, “vale a pena”, às vezes se utilizando de advérbios de intensidade, como: “totalmente recomendável”, “muito boa”, “recomendo muito”, “altamente recomendada”, “definitivamente”, como podemos observar em alguns exemplos do Quadro 24.

**Quadro 24** – Recomendando assistir a série

	Resenhas	Exemplos
<b>Subunidade 9</b> <b>Recomendando</b> <b>assistir a série</b> <b>e/ou</b>	RP1	<i>Para mim, esta série é <b>altamente recomendada</b>. Tem a extensão correta em termos de capítulos, eles não se sentem mais preenchidos. E ele também fala sobre outros tópicos, nem tudo é autismo.</i>
	RP17	<b>Totalmente recomendável.</b>
	RE5	<b>Recomiendo</b> esta serie, ya que aborda las diferencias y que siempre debemos respetar, independientemente de cualquier cosa,
	RE2	<i>Por lo tanto, la serie <b>es muy buena y se destaca</b> de las demás por abordar temas actuales, controvertidos y llenos de emociones.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

As variações mencionadas podem ser observadas nos exemplos acima e frequentemente marcadas nos padrões das resenhas em português como LE.

### 6.5.2 Indicando telespectadores em potencial

Já o padrão de RP se diferencia na Sub10 (Indicando leitores em potencial) por fazer parte de apenas 5 resenhas de um total de 20 e em relação às RE, as quais apresentam a Sub10 em 13 resenhas. Nota-se que a Sub10 tem uma relação próxima com a Sub9 anteriormente discutida. Ao recomendar ou não a série, o aluno menciona qual público seria mais indicado para assisti-la, como podemos observar no Quadro 25.

**Quadro 25** – Indicando telespectadores em potencial

	Resenhas	Exemplos
<b>Subunidade 10</b> <b>Telespectadores</b> <b>em potencial</b>	RP2	<i>Em conclusão, eu recomendo esta série, se você gosta de assistir drama adolescente, eu adoro.</i>
	RP12	<i>Eu o recomendaria a uma pessoa que não tem depressão, ansiedade ou qualquer problema de saúde mental que possa causar danos, pois é uma série que aborda tópicos bastante delicados que podem afetar a pessoa. Eu também recomendaria mais do que qualquer coisa aos adultos que têm filhos, para que eles vejam a realidade de outro ponto de vista, para que eles entendam que os problemas dos adolescentes podem ser iguais ou maiores que os de um adulto e podem ficar do lado da criança. jovens garotos.</i>
	RE3	<i>Siempre lo recomendaría, porque a cualquiera que le guste un buen suspenso lo amará, no solo el público joven, sino también el adulto.</i>
	RE6	<i>Pero, Anne with an E es una perfecta opción para ver con tu familia [...]</i>

Fonte: Elaboração da autora.

A subunidade se apresenta em formas variadas no último parágrafo, como podem ser observadas no Quadro. Na referência R12, é possível observar a complexidade da recomendação do resenhista ao detalhar as características do telespectador “ideal” para assistir a série, trazendo uma gama de recomendações. As outras referências exemplificadas indicam, potencialmente, a visualização da série através dos gêneros televisivos, públicos: se jovem, se adulto. Em linhas gerais, a subunidade se apresenta menos frequente que outras subunidades já apresentadas neste estudo.

### 6.5.3 Inferindo obras relacionadas e/ou

A Subunidade retórica denominada por nós “**Inferindo obras relacionadas**” apresenta uma ocorrência menos expressiva nos dois padrões de resenhas RP e RE, porém apresentou uma frequência em três resenhas escritas em português como LE e em quatro resenhas escritas em espanhol como LE.

A Subunidade cumpre o propósito comunicativo de relacionar a série resenhada com outras séries já visualizadas pelos resenhistas, de modo a ampliar as informações das resenhas e dar pistas de outras séries que tratam da mesma abordagem temática, como observamos nos exemplos do Quadro 26. Geralmente, a informação da Subunidade acontece no último parágrafo da resenha.

**Quadro 26** – Inferindo obras relacionadas

Subunidade Inferindo obras relacionadas	Resenhas	Exemplos
	RP1	<i>Eu não acho que conheço uma série estritamente relacionada ou como <b>Atypical</b>. Mas se eu posso destacar que há séries que levam um pouco do enredo, como <b>The Big Bang Theory</b> ou <b>13 Reasons Why</b>. No caso do primeiro, um dos personagens - Sheldon – sofre desse distúrbio e mostra suas características mais típicas quando se trata de se comportar e se relacionar. E no segundo caso, ele é comparado quando se trata de aumentar a conscientização sobre a crueldade dos adolescentes e até que ponto suas ações podem ir.</i>
	RP11	<i><b>Eu acho que Merlí está relacionada com as séries <b>Elite</b> e <b>Riverdale</b> porque as três mostram como é difícil a vida dos estudantes do ensino médio,</b></i>
	RE3	<i>Es una serie de estilo <b>muy similar a <b>Teen Wolf</b>, <b>Riverdale</b>, <b>Gossip Girls</b></b> y otros clichés adolescentes que se ganan fácilmente a los jóvenes.</i>
	RE19	<i>Es un contraste realmente agradable de ver, ya que tiene un poco de animación y es un tipo de color bien utilizado por los productores para <b>lo que vi en <b>Riverdale</b></b> también.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Apesar de não ter expressividade, a subunidade parece refletir o nível de conhecimento e visibilidade de séries pelos alunos.

A Subunidade “**Inferindo obras relacionadas**”, apesar de apresentar ocorrências nos dois padrões de resenhas do estudo, não tem validade em ambas as culturas diante do parâmetro que adotamos para inclusão/exclusão de 7 ocorrências na pesquisa para considerar uma Subunidade constante no trabalho.

#### 6.5.4 Retomando o tema central da obra e/ou

A Subunidade intitulada: “**Retomando o tema central da obra e/ou**” está relacionada diretamente com as Sub9 e Sub10 do modelo de Bezerra (2001), e presente na Unidade 4 nos padrões de resenhas RP e RE da pesquisa. Em um total de 40 resenhas analisadas, a Subunidade apresenta ocorrências em nove resenhas do padrão RP e em 13 ocorrências nos padrões de RE.

A proposta da Subunidade é de retomar o tema central da obra, geralmente após a Sub10 (Indicando telespectadores em potencial), com o propósito de voltar ao tema, reafirmando o porquê de o leitor ter que assistir a série resenhada; porém, podem acontecer variações. A referência RE17 faz a retomada do tema antes de recomendar a obra.

**Quadro 27** – Retomando o tema central da obra

Subunidade Retomando o tema central da obra e/ou	Resenhas	Exemplos
	RP20	<i>A série <b>como já falamos</b> nós mostra os problemas que podem ter os adolescentes na realidade e mas as realidades diferentes de morar na favela e os problemas que podemos ter com a família.</i>
	RE9	<i>Lo recomiendo mucho, ya que es una gran opción para aquellos que quieran reír y divertirse antes <b>de una serie sobre detectives.</b></i>
	RE17	<i>Sin duda una narrativa que merece bastante la pena ver, teniendo en cuenta <b>que expone pautas muy actuales y que hay que discutir, temas como el machismo, el racismo, la LGBTfobia y cuestiones psicológicas como el complejo del héroe. Despierta la conciencia y enriquece el conocimiento sobre la desigualdad social, los conflictos políticos, históricos y entre otros factores, e instiga el pensamiento crítico.</b> Recomendavel para quienes les gusta informarse sobre la realidad en la que vivimos, ya que el tema está bien abordado y transmitido de forma divertida para jóvenes o adultos.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

É possível percebermos a recontextualização como o espaço onde o resenhista retoma o tema, na tentativa de relembrar o leitor sobre a temática da série, a partir de expressões, como:

“como já falamos”, “uma série sobre” “sem dúvida”, como podemos observar nos exemplos dos padrões RP e RE.

### 6.5.5 Apresentando nota do Crítico

A Subunidade retórica denominada neste estudo como “Apresentando nota do crítico”, realiza-se especificamente em 11 resenhas escritas em português como LE, mostrando-se ausente nos padrões de RE. Esta Subunidade cumpre o propósito comunicativo de avaliar a série televisiva correspondente a um sistema de classificação e atribuição de qualidade comum a séries televisivas, inclusive na própria plataforma Netflix, que, por sua vez, convida os usuários a classificar a série assistida. Ora se observa a nota com o número 5, ora com as cinco estrelas, como na RP2. Observemos o Quadro 28, que apresenta alguns exemplos da subunidade nos padrões de resenhas escritas em português como LE com base no modelo de Bezerra (2001).

**Quadro 28** – Apresentando nota do Crítico

Subunidade Nota do Crítico	Resenhas	Exemplos
	RP1	<i>Minha classificação é 5/5, série excelente.</i>
	RP2	<i>e eu dou:</i> ★★★★★
	RP5	<i>Coloquei 5/5 estrelas, tem [...]</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Geralmente, as notas do resenhista são apresentadas ao final da resenha como forma de posicionar-se, saindo do lugar do texto para o de resenhista que assistiu a série e que agora está na posição de avaliador, qualificando a obra com estrelas.

## 6.6 Organização retórica de resenhas de séries em português e espanhol como LE

A descrição da organização retórica do gênero resenha reflete um recorte das práticas culturais dos alunos do Ensino Médio de Córdoba e de Recife. O modelo de Bezerra (2001) descreve as práticas sociais de alunos de graduação em Teologia para a escrita de resenhas de livros.

Nesta pesquisa, a escrita das resenhas apresenta os propósitos comunicativos do gênero resenha, bem como demonstra o conhecimento dos alunos em relação ao gênero, que deve ser

assistido por um público, telespectador, uma vez que as séries fazem parte do contexto social dos alunos dessa etapa de ensino.

O Quadro 29, a seguir, apresenta a organização retórica da escrita de resenhas de séries televisivas das duas culturas – brasileira e argentina, em espanhol e em português como língua estrangeira. No Quadro 11 deste trabalho, foi possível observar as frequências das subunidades retóricas nos padrões de RP e RE.

Podemos, então, observar, após a aplicabilidade do *corpus* ao modelo de Bezerra (2001), a escrita em língua estrangeira em cada cultura, possibilitando, assim, uma visibilidade mais ampla das Unidades e Subunidades retóricas nos padrões de resenhas em LE, além de sugerir a observação da escrita em outra cultura como parte da representação da cultura dos jovens de Recife e de Córdoba e como algo enriquecedor para a aprendizagem da própria escrita, se tratando de contexto de ensino-aprendizagem.

Esse momento na pesquisa foi extremamente relevante, já que conseguimos perceber como cada cultura escreve, e perceber que há similaridades e diferenças que muitas vezes fogem de uma constante, mas reforçam, sobretudo, a flexibilidade dos gêneros quando escritos por escritores e contextos diferentes.

Importante mencionar que, no tópico anterior, ao apresentar a aplicabilidade das resenhas no modelo de Bezerra (2001), optamos por tratar apenas das similaridades das frequências das Subunidades retóricas entre os dois padrões de escrita nas duas culturas. Nesta fase, resolvemos apresentar, por meio de um quadro comparativo, a organização retórica das resenhas nos padrões RE e RP e discutir as diferenças encontradas.

Considerando os objetivos da RC de observar as semelhanças e diferenças na escrita de texto, neste caso em LE e culturas diferentes, ao examinar as resenhas, fez-se necessária a elaboração de um quadro comparativo, a fim de apresentar algumas preferências retóricas pelos alunos em cada cultura, bem como as Subunidades retóricas que apresentamos no tópico anterior, como podemos observar no Quadro 29.

Para a elaboração do quadro comparativo, consideramos o parâmetro que adotamos para inclusão/exclusão das Subunidades, permanecendo, portanto, as Subunidades frequentes na escrita em português e espanhol como LE.

**Quadro 29** – Análise contrastiva da organização retórica de resenhas de série televisiva

<b>Resenhas em Português (RP)</b>	<b>RP20</b>	<b>Resenhas em Espanhol (RE)</b>	<b>RE20</b>
<b>Un 1- INTRODUIZIR A OBRA</b>		<b>Un 1- INTRODUIZIR A OBRA</b>	
Sub1: Definindo o tópico geral e/ou	20	Sub1: Definindo o tópico geral e/ou	19
		Sub2: Argumentando sobre a relevância da obra e/ou	10
Sub3: Informando sobre o autor e/ou	14	Sub3: Informando sobre o autor e/ou	14
<b>Un 2 - SUMARIAR A OBRA</b>		<b>Un 2 - SUMARIAR A OBRA</b>	
Sub6: Descrevendo a organização da obra e/ou	18	Sub6: Descrevendo a organização da obra e/ou	14
Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo	20	Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo	19
Sub: Descrevendo os personagens da obra e/ou	15	Sub: Descrevendo os personagens da obra e/ou	15
Sub: Descrevendo a ambientação da obra e/ou	11	Sub: Descrevendo a ambientação da obra e/ou	7
<b>Un 3 - CRITICAR A OBRA</b>		<b>Un 3 - CRITICAR A OBRA</b>	
Sub8: Avaliando positiva/negativamente	19	Sub8: Avaliando positiva/negativamente	20
Sub: Apresentando avaliação direcionada e/ou	8		
<b>Un 4 - CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>		<b>Un 4 - CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>	
Sub9: Recomendando assistir a série e/ou	17	Sub9: Recomendando assistir a série e/ou	12
		Sub10: Indicando telespectadores em potencial	10
Sub: Retomando o tema central da obra e/ou	9	Sub: Retomando o tema central da obra e/ou	13
Sub: Apresentando nota do Crítico	11		

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os padrões de resenhas RP e RE presentes na (Un1), é importante observarmos a diferença específica nas resenhas em português como LE, nas quais percebemos a ausência da subunidade 2, que se refere à informação sobre a relevância da obra. Apenas seis resenhas, das 20 escritas em português como LE, apresentaram a subunidade 2. Conforme o parâmetro adotado para inclusão e/ou exclusão de uma subunidade retórica neste trabalho, a subunidade 2 fica, portanto, ausente nos padrões de RP como LE.

Já nos textos escritos em espanhol como LE, observamos uma maior complexidade na subunidade 2, que diz respeito à argumentação sobre a relevância da obra. No nosso *corpus*, os padrões de RE apresentaram uma frequência da informação em 10 resenhas do total de 20 resenhas analisadas, além do importante deslocamento da Sub2 nos padrões de escrita de RP que será tratado no tópico final deste capítulo.

A ausência da subunidade nos sugere um aprofundamento mais amplo, uma vez que se trata de uma subunidade relevante, já que muitas vezes ela determina visibilidade ou não da obra/série pelo leitor, a partir da informação dada pelo resenhista.

Um outro aspecto relevante observado nas diferenças de escrita está na Subunidade encontrada no *corpus* da pesquisa, denominada **Apresentando avaliação direcionada e/ou**. Percebe-se menor frequência nos padrões de resenhas RE, o que resultou na permanência da Subunidade na Un4 apenas nos padrões de RP, de acordo com o parâmetro de inclusão/exclusão.

A Unidade retórica 4 (Un4) diferencia-se pela ausência da Subunidade Apresentando nota do Crítico, observada nos padrões de RP em relação aos padrões de RE que trazem certa expressividade em números da Subunidade.

O quadro comparativo nos ajuda a considerar a composição escrita do gênero resenha pelos alunos como parte de suas estruturas culturais e a flexibilidade dos gêneros textuais. Neste trabalho, a Retórica Contrastiva nos ajuda a analisar as semelhanças e diferenças, a fim de apresentar aos alunos e professores que é possível utilizá-las como recurso retórico para a construção do gênero resenha em ambas as culturas. Entende-se, assim, o gênero como formas flexíveis pertencentes a diferentes grupos sociais e que, conseqüentemente, terão suas escritas variadas, o que inviabiliza seu caráter prescritivo, como forma a ser apreendida ou aprendida.

Portanto, refletimos uma prática de escrita acadêmica crítica, a qual assume que “a consideração mais importante na escrita crítica não é a diferença, mas a atitude que adotamos diante dela.” (CANAGARAJAH, 2002, p. 11). Essa perspectiva crítica nos ajuda a entender que, ao invés de desvalorizar uma cultura ou criticar uma escrita em LE como limitada, devemos adotar a perspectiva crítica para observarmos essas diferenças entre a escrita em duas ou mais culturas.

No caso da comparação em nossa pesquisa, uma cultura pode observar como a outra escreve e ampliar a retórica a partir de uma escrita crítica, considerando que, para Connor (1996, 2011), a escrita está inserida na cultura e estas podem realizar trocas linguísticas e culturais reciprocamente. Nessa perspectiva, deixa-se de lado as diferenças como déficit e as diferenças como estranhamento, porque são perspectivas limitantes, segundo Canagarajah (2002).

## **6.7 Organização retórica para resenhas de séries em LE no Ensino Médio**

A fim de contribuir com a escrita da produção de resenhas em LE, em contexto de Ensino Médio, mas que possa também ser utilizado para outros objetos em momentos de escrita e análises descritivas do gênero resenha por alunos e professores na Educação Básica, elaboramos um modelo descritivo de organização retórica de resenhas em L2.

As especificidades observadas através do estudo contrastivo em cada cultura enriquecem a escrita da outra cultura, já que esta pode fazer o uso das Unidades e Subunidades encontradas na escrita de uma outra cultura e enxergar as semelhanças e diferenças em sua própria escrita e/ou cultura.

Assim, com base nas análises do nosso *corpus*, disponibilizamos uma organização retórica que aproveita e revalida as especificidades do modelo de Bezerra (2001) e, ao mesmo tempo, corresponde às particularidades das resenhas escritas em português e em espanhol como LE. O que se pode observar é que, embora ambas as escritas apresentem diferenças específicas, no que diz respeito à organização retórica das resenhas, há uma frequência das Unidades e Subunidades descritas no modelo de Bezerra (2001) em nosso *corpus*. Porém, outras subunidades foram encontradas nas resenhas que serviram de amostra deste trabalho de pesquisa.

Elaboramos, portanto, um modelo de distribuição das informações correspondente às quatro unidades e subunidades propostas por modelo de Bezerra (2001) – não como uma prescrição para a escrita do gênero, mas como uma possibilidade de escrita do gênero –, uma vez que o Quadro 30 dá maior visibilidade do nosso *corpus* de análise. Ou seja, de como os alunos do Ensino Médio da Argentina e do Brasil escrevem resenhas de séries televisivas em língua estrangeira.

Portanto, o Quadro 30 é uma fotografia recortada da escrita do gênero resenha de série televisiva no Ensino Médio, considerando o parâmetro de inclusão/exclusão das Unidades e Subunidades retóricas adotados para a elaboração do modelo.

**Quadro 30** – A organização retórica de resenhas de série televisiva em LE

**UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUIR A OBRA**

Subunidade 1: Definindo o tópico geral e/ou

Subunidade 2: Descrevendo a organização da obra e/ou
Subunidade 3: Informando sobre o autor da obra e/ou
Subunidade 4: Argumentando sobre a relevância da obra e/ou
<b>UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA</b>
Subunidade 5: Apresentando/discutindo o conteúdo
Subunidade 6: Descrevendo os personagens da obra e/ou
Subunidade 7: Descrevendo a ambientação da obra e/ou
<b>UNIDADE RETÓRICA 3: CRITICAR A OBRA</b>
Subunidade 8: Avaliando positiva/negativamente
<b>UNIDADE RETÓRICA 4: CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>
Subunidade 9: Recomendando assistir a série e/ou
Subunidade 10: Indicando telespectadores em potencial e/ou
Subunidade 11: Retomando o tema central da obra e/ou

Fonte: (Adaptado do modelo de Bezerra, 2001)

Após observar as ocorrências dos padrões de RP e RE no modelo proposto por Bezerra (2001) e a comparação entre as duas escritas, organizamos um modelo descritivo que se apresenta igualmente com quatro Unidades retóricas, porém as Subunidades se apresentam em 11 informações e estão divididas como descrevemos nos subtópicos a seguir.

#### 6.7.1 Caracterização da Unidade retórica 1: Introduzir a obra

A Un1 está caracterizada pelas ocorrências das seguintes Subunidades retóricas: **Definindo o tópico geral e/ou, Descrevendo a organização da obra e/ou, Informando sobre o autor da obra e/ou e Argumentando sobre a relevância da obra e/ou.**

Percebe-se que, em relação ao modelo de Bezerra (2001), a Sub4 (Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou) e a Sub5 (Referindo-se a publicações anteriores) se mostram ausentes no modelo de descritivo de resenhas em LE, de acordo com os padrões adotados para a inclusão/exclusão das subunidades nas Unidades retóricas.

O aspecto importante a ser mencionado e que redimensiona o modelo proposto por Bezerra (2001) é o deslocamento constante nos padrões de RP e RE, da subunidade 6, presente em ambas as escritas em LE. A Subunidade mostra-se, em nosso *corpus* de análise, mais adequada nas resenhas de séries televisivas dos alunos do Ensino Médio, estando inserida na Unidade retórica 1, especificamente na Sub2 do modelo proposto nesta pesquisa, apresentado no Quadro 31, e como podemos perceber nos exemplos destacados do *corpus* de pesquisa.

**Quadro 31** – Exemplos de deslocamento da (Sub6) de Bezerra para a (Sub2)

Subunidade 2 Descrevendo a organização da obra e/ou	Resenhas	Exemplos
	RP6	<i>Merlí é uma série catalã de três temporadas, com um total de 40 capítulos.</i>
	RP7	<i>Atypical é uma série Netflix de 3 temporadas e foi lançada em 11 de agosto de 2017,</i>
	RE7	<i>Sintonia muestra la historia de tres jóvenes amigos de la infancia, Rita, Nando y Doni, y durante sus 6 episodios muestran cómo cada uno logró cambiar su vida.</i>
	RE11	<i>Las temporadas tienen 8, 9 y 8 episodios respectivamente.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Como foram observados os exemplos, os alunos geralmente apresentam a Subunidade de forma resumida e objetiva, informando apenas a quantidade de temporadas das séries, não descrevendo os capítulos. Nota-se que se trata de uma estratégia importante para atrair a atenção do leitor que busca informações sobre a obra.

#### 6.7.2 Caracterização da Unidade retórica 2: Sumariar a obra

Já a (Un2) se apresenta com três subunidades retóricas, como observamos no Quadro 21, e denominadas como: **Apresentando/discutindo o conteúdo, Descrevendo os personagens da obra e/ou e Descrevendo a ambientação da obra e/ou**. Como é possível perceber, apenas a Sub5 do modelo proposto por Bezerra (2001) se mantém na (Un2) em razão do deslocamento da (Sub6) mencionado no tópico anterior.

As frequências expressivas das outras subunidades, como apresentado no Quadro 11, em ambos os padrões de resenhas RP e RE, as incluíram no quadro descritivo apresentado no Quadro 21 do trabalho, de acordo com o parâmetro definido para inclusão/exclusão da Subunidade na Unidade retórica.

#### 6.7.3 Caracterização da Unidade retórica 3: Criticar a obra

A Subunidade 8 (Avaliando positiva/negativamente) do modelo apresentado por Bezerra (2001) se manteve na Unidade retórica 4 pela frequência dos padrões de resenhas RP e RE, como já mencionamos anteriormente. Para Bezerra (2001), a avaliação é o traço mais característico das resenhas, mais do que a descrição. O autor ainda assume que as estratégias

avaliativas diferenciam o gênero resenha de outros gêneros acadêmicos, a exemplo do gênero resumo.

A Subunidade **Apresentando avaliação direcionada e/ou**, considerando o critério para a inclusão/exclusão da informação retórica da frequência dos dois padrões, resulta em um total de 14 informações na Subunidade. Esta se manteve fora do modelo de organização retórica, por ter ocorrido em apenas 12 resenhas, sendo oito nos padrões de RP e quatro nos padrões de RE.

#### 6.7.4 Caracterização da Unidade retórica 4: Concluir a análise da obra

A Unidade retórica 4 manteve sua formação com a Sub9 (**Recomendando assistir a série e/ou**) e a Sub10 (**Indicando telespectadores em potencial e/ou**). Porém, houve a inserção da Subunidade denominada na pesquisa de **Retomando o tema central da obra**, por apresentar ocorrências em 21 resenhas, sendo nove nos padrões de RP e 13 nos padrões de RE.

No caso das resenhas nos padrões de RP e RE, há uma variação notável da subunidade 10, localizada na unidade retórica 4, segundo o modelo descritivo proposto por Bezerra (2001) para a Unidade 1. Os alunos, portanto, fazem a indicação de leitores, tanto na Unidade retórica 1, como na Unidade retórica 4, como observamos no Quadro 32.

**Quadro 32** – Variação da (Sub10) para a Unidade retórica 1

	Resenhas	Exemplos
<b>Subunidade 10 Indicando telespectadores em potencial</b>	RP10	<i>O programa tem três temporadas e esta sediada romance &amp;quot;Anne of Green Gables&amp;quot; por Lucy Maud. Sua gravação foi feita no país do Canadá.É una Literatura infantil – ficção para jovens adultos.</i>
	RE4	<i>Esta revisión abordará el análisis de la serie Merli, en netflix, y cómo es extremadamente importante para ver un cambio de eventos, no solo todos los días. Mencionar que el público objetivo son los jóvenes.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Motta-Roth (1995) ressalta que essa informação retórica pode ser indicada no início da resenha. É importante observar os registros em diferentes Unidades retóricas, mas que não descaracterizam a identidade do gênero resenha pela escrita das outras estratégias retóricas inseridas no gênero.

Considerando a abordagem “swalesiana” para os estudos dos gêneros adotada para a análise de gêneros do nosso estudo, a qual considera o propósito comunicativo como critério

definidor do gênero, neste estudo, os exemplos mencionados das resenhas, através das Unidades e subunidades retóricas, apresentam como o gênero resenha está construído e como os propósitos caracterizam sua funcionalidade e finalidade a partir das informações retóricas descritas em diferentes culturas.

Apesar das diversas variações que acontecem em todo o gênero, esse fenômeno faz-se relevante para nosso estudo por revalidar a flexibilidade dos gêneros e por este modelo específico de análise se tratar de um modelo descritivo.

Como já mencionamos no início do capítulo, não se trata de modelos prescritivos com propósitos de elaborar uma “receita” pronta e acabada para a escrita dos gêneros, especificamente do gênero resenha. Trata-se muito mais de comparar as semelhanças e as diferenças nas escritas de um mesmo gênero, em culturas diferentes, e colaborar para o desenvolvimento a escrita do gênero resenha em ambas as culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita na sociedade é, muitas vezes, uma tecnologia utilizada por determinados grupos sociais, especificamente por grupos de prestígio, como forma de expressão de poder. Por esse motivo, o trabalho com os gêneros na escola merece atenção especial, a fim de possibilitar a inserção dos alunos em diversas práticas sociais por meio da escrita.

Embora não tenhamos discutido mais detalhadamente na nossa pesquisa as competências e habilidades dos documentos norteadores da educação brasileira e da educação argentina, em razão de espaço e por não ser o nosso foco de pesquisa, pudemos observar brevemente como eles orientam o ensino de gêneros em ambos os contextos culturais de ensino, fundamentados em atividades que contemplem o uso real da língua que está sendo aprendida. Logo, é necessário que a escola desenvolva práticas de linguagem para a inserção do aluno no mundo discursivo a partir dos gêneros, em particular os gêneros que fazem parte do contexto social no qual o aluno está inserido.

Apesar da resenha ser um gênero recorrente nas disciplinas escolares, nem sempre as disciplinas a contemplam como sendo parte da avaliação disciplinar e que exerce uma função social, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da escrita acadêmica, mesmo que se dê em língua estrangeira.

A escrita do gênero resenha no Ensino Médio é relevante, pois coloca os alunos frente a um contexto de práticas letradas e fortalece o letramento científico dos estudantes na Educação Básica, além de oportunizar a escrita do gênero acadêmico aos alunos que poderão ingressar na Universidade, contexto em que também é exigida a escrita de outros gêneros para publicação em língua estrangeira.

Nossa pesquisa possibilitou a prática de atividade em contexto real de uso da língua estrangeira, o que tornou o estudo desafiador, porém prazeroso, no sentido de realizar um trabalho que de fato pudesse contribuir com a escrita dos alunos em LE ainda na Educação Básica, situados em contextos culturais diferentes, porém em um mesmo universo escolar que se vale do gênero resenha como objeto avaliativo no Ensino Médio.

A atividade escrita em que a resenha foi solicitada nas salas de aula do Ensino Médio nos ajudou na realização deste trabalho de pesquisa e possibilitou tanto para a escola quanto para os alunos enxergar que a escola é um espaço de construção de saberes e de vivências reais através da escrita como prática social.

A produção de resenhas de séries televisivas foi solicitada para avaliação das disciplinas de língua portuguesa e língua espanhola como LE e para a criação de um *E-book* que seria colocado no *site* das instituições escolares como forma de divulgar, em tempos de pandemia, possíveis séries que as famílias e os adolescentes em geral pudessem assistir.

Por essa razão, nosso estudo buscou aproximar os alunos da Educação Básica ao contexto de escrita acadêmica na Universidade, local onde o objeto desta pesquisa é solicitado pela comunidade discursiva para o cumprimento de propósitos comunicativos que o gênero realiza. Acreditamos que a realização de práticas dessa natureza auxilia o aluno não apenas a compreender o funcionamento dos gêneros na sociedade, mas também a perceber em quais contextos específicos os gêneros se realizam e em que estrutura básica determinados gêneros estão caracterizados. Por isso, a proposta da pesquisa foi de analisar como se dá a organização retórica do gênero resenha, observando as semelhanças e diferenças da escrita da resenha de séries televisivas em língua estrangeira de dois países distintos de falas latinas, porém com vivências culturais similares, pelos jovens de Córdoba e de Recife.

### **Sinalizações ao contrastar**

Este trabalho de pesquisa limitou-se a uma análise na Retórica Contrastiva e na perspectiva sociorretórica de gêneros, em que descreveu a organização retórica do gênero resenha de série televisiva, baseada em modelos inspirados no CARS para análise do gênero resenha. As semelhanças e diferenças encontradas no estudo fornecem exemplos explícitos de preferências linguísticas e retóricas presentes nas culturas dos jovens de Córdoba e Recife, mas que se fazem úteis para qualquer contexto de escrita de resenha de séries por alunos do Ensino Médio.

A pesquisa faz-se útil para o ensino-aprendizagem da resenha para professores da Educação Básica que queiram utilizar, em sua prática pedagógica, o modelo de organização retórica para a escrita de resenhas de séries empreendido neste estudo, o qual ilustra um recorte da escrita de jovens em uma determinada cultura.

Consideramos, portanto, que a descrição do gênero resenha de série televisiva no estudo é uma “tendência” de como se escreve o gênero no Ensino Médio em culturas distintas em língua estrangeira e, através das análises, observamos que a organização básica do gênero nas duas culturas está caracterizada pelas quatro Unidades retóricas: introduzir, descrever, avaliar e concluir. As ocorrências, no *corpus* de pesquisa, das Subunidades do modelo de Bezerra

(2001) e, também, algumas Subunidades e deslocamentos observados em nossa análise, caracterizam a escolha dos resenhistas para a escrita do gênero resenha.

No entanto, algumas resenhas carecem de algumas Subunidades Retóricas, como: Definindo o tópico geral, Descrevendo a organização da obra, Indicando telespectadores em potencial nos padrões de RE como LE nas resenhas de referências RE13, RE14, RE18, RE19 e RE20 e percebido nos padrões de RP como LE, nas referências RP4, RP6, RP13 e RP16, o que caracteriza menos síntese de conteúdo retórico pelos alunos. A limitação encontrada nessas produções deu-se pela falta de informações para a construção do gênero resenha. Reafirmamos, portanto, que não utilizamos do modelo de Bezerra (2001) para orientar os alunos, e sim a leitura do gênero, observando como está organizado retoricamente, o que mais uma vez revalida a metodologia através do ciclo de ensino-aprendizagem adotada para nosso estudo.

Em linhas gerais, os alunos, nas duas culturas, ao escreverem em língua estrangeira, apresentaram alguns recursos linguísticos na escrita da língua estrangeira, a exemplo de: marcadores discursivos, preposições, advérbios, conjunções; porém este não foi o foco da nossa pesquisa.

Observamos algumas variações importantes e específicas em cada cultura, que sinalizam possíveis contribuições para a ampliação dos estudos comparados e, especificamente, para a descrição da organização retórica do gênero resenha de série televisiva em língua estrangeira escrito por alunos da Educação Básica. Em português como língua estrangeira, verificam-se textos mais objetivos do ponto de vista pessoal e com pouca argumentação em relação à escrita de resenhas em espanhol como LE por alunos brasileiros, apesar de a escrita nos padrões de RP mostrarem uma maior extensão de parágrafos nos textos.

As semelhanças nos ajudam a refletir que os gêneros possuem uma “prototipicidade” reconhecida por uma determinada cultura e que está relacionada aos propósitos comunicativos do gênero. Ainda, as semelhanças encontradas na escrita das resenhas ilustram um recorte de uma escrita de 40 resenhas representadas por uma delimitação da cultura de jovens de Córdoba e de Recife, e não uma conjuntura cultural de dois países em sua totalidade.

Importante refletir que as semelhanças e diferenças nos registros escritos associados à cultura dos grupos jovens em cada cidade especificada e a vivência cultural e escolar dos alunos pesquisados têm forte reflexo na escrita e no conhecimento do gênero resenha. Além disso, o estudo validou o levantamento prévio por meio de dois questionários elaborados e que foram discutidos no II capítulo do estudo, a fim de conhecer sobre as vivências culturais dos jovens de Recife e Córdoba. Como discutido no referido capítulo, ambos os contextos conheciam o

gênero resenha, já o haviam lido e escrito, além de se mostrarem telespectadores da plataforma Netflix.

As diferenças encontradas no *corpus* são entendidas na pesquisa como formas possíveis de trocas interculturais a partir dos gêneros como “modelos culturais” em ambas as culturas, considerando a escrita em LE. Embora marcada apenas por algumas Subunidades Retóricas, não demonstram a possibilidade de dois gêneros diferentes escritos por alunos do mesmo ano de curso escolar. As Subunidades encontradas inicialmente, no *corpus*, como: *Descrivendo os personagens da obra*, *Descrivendo a ambientação da obra*, *Apresentando a avaliação direcionada*, *Retomando o tema central da obra*, *Apresentando a nota do crítico*, evidenciam a capacidade da flexibilidade da escrita do gênero resenha, conforme o objeto resenhado.

A organização retórica do gênero resenha de série descrita no trabalho pode colaborar para estudos posteriores de organização retórica de resenhas diversas, como: revistas, filmes, CDs, peças teatrais, filmes, sofrendo as devidas adaptações aos objetos resenhados na perspectiva de análise em ESP, minimizando, assim, as dificuldades da escrita nos diversos contextos de produção do referido gênero.

### **Sobre o modelo de Bezerra (2001)**

A análise do nosso *corpus* de pesquisa pôde revalidar o modelo de organização retórica de resenhas proposto por Bezerra (2001). A revalidação do modelo pode ser observada desde a primeira etapa de análise em que verificamos as ocorrências das Unidades e Subunidades na organização retórica das resenhas de séries televisivas (Anexos A e B).

A revalidação do modelo de Bezerra (2001) consolida-se para o estudo de resenhas, ao observarmos que o modelo protótipo das resenhas do nosso *corpus* de análise manteve os quatro movimentos retóricos propostos pelo autor: Introduzir a obra, Sumarizar a obra, Criticar a obra e Concluir a análise da obra. Observamos também que os passos (unidades menores), denominados de subunidades retóricas, variam e sofrem alguns deslocamentos de unidades maiores.

A limitação encontrada no modelo do teórico apenas diz respeito às Sub 9 e Sub10, nas quais tivemos que mudar os termos “leitura” e “leitores”, respectivamente, devido ao nosso objeto de pesquisa, resenhas de séries televisivas.

As Subunidades retóricas encontradas no *corpus* e que não aparecem no modelo usado para nossa análise, descrito por Bezerra (2001), dizem respeito ao objeto resenhado, que se

difere por dois aspectos: o primeiro diz respeito ao objeto resenhado, série televisiva, enquanto no modelo de Bezerra (2001) o objeto resenhado se trata de artigos e capítulos de livros. E o segundo aspecto diz respeito ao nível de escolaridade dos resenhistas. No nosso caso, trata-se de alunos do Ensino Médio; em Bezerra, alunos de graduação.

Contudo, podemos salientar que o modelo de organização retórica de Bezerra (2001) pode colaborar com outras análises do gênero resenha, dada a sua flexibilidade de objetos de análise.

### **Nossas contribuições**

A análise de 40 resenhas do *corpus* possibilitou uma organização retórica de resenhas de séries televisivas escritas em espanhol e em português como língua estrangeira no Ensino Médio, o que confirmou a concepção de gêneros de Swales (1990) como uma classe de eventos comunicativos que cumprem propósitos comuns e variam em sua prototipicidade.

Tratando-se de um gênero que faz parte da avaliação disciplinar no Ensino Médio, encontra-se nos livros didáticos como parte da unidade a ser desenvolvida e merece que pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, a fim de superar as dificuldades existentes tanto de alunos que o escrevem quanto de professores que o solicitam no processo avaliativo.

O estudo, conforme nossas expectativas na versão do projeto de pesquisa, conseguiu atestar que há traços específicos na escrita do gênero resenha em português e espanhol através das análises coletadas no *corpus* de pesquisa, através da análise na Retórica Contrastiva. Também foi possível sugerir um novo modelo de organização e distribuição de informações em resenhas para os aprendizes do Ensino Médio, observando as ocorrências das Unidades e Subunidades e suas conseqüentes variações culturais em língua estrangeira. Ademais, acreditamos, com a divulgação da pesquisa, poder ampliar os estudos comparados com foco nos gêneros textuais entre países e línguas da América Latina, contribuindo para futuros trabalhos e pesquisas no campo do ensino de línguas, especificamente de língua espanhola em contexto brasileiro.

A resenha, por ser um gênero que transita tanto no contexto escolar como no contexto acadêmico, merece atenção das pesquisas que atendam às demandas da Educação Básica. Dessa forma, tenta-se minimizar o distanciamento que ainda há da escrita acadêmica em relação a essa modalidade de ensino. E, por último, ressalta-se que se faz necessária a prática da escrita da

resenha na Educação Básica, ainda que esta se dê em língua estrangeira, a fim de desenvolver a criticidade dos alunos por meio da escrita argumentativa.

### **Nossas limitações**

Acreditamos que, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida ao longo de dois anos no curso de Mestrado, deixamos algumas lacunas para um possível desdobramento da pesquisa. De certa forma, as lacunas do nosso trabalho apontam caminhos para outros estudos e evidenciam o reconhecer das limitações da nossa pesquisa. Elencamos, portanto, alguns aspectos que se apresentaram visíveis, porém não fazem parte do estudo que propomos:

a) Não desenvolvemos com profundidade as características mais específicas dos documentos norteadores do ensino na Argentina nem no Brasil. Tampouco nos aprofundamos em como a Argentina tem desenvolvido estudos no campo dos gêneros textuais, como apresentamos as “quatro escolas de gêneros” no Brasil;

b) O estudo não aprofundou as diferenças na extensão da escrita dos padrões de RP em relação à escrita nos padrões de RE; tampouco se preocupou com as razões das diferenças das extensões dos parágrafos;

c) O estudo não aprofundou a Unidade retórica 3, que diz respeito à avaliação da obra, uma vez que a Unidade propõe o uso de argumentos pelos resenhistas e as resenhas de padrões de RP se mostraram mais extensas.

### **Possíveis estudos posteriores**

Foi possível observar que a característica avaliativa nas resenhas merece maior atenção, uma vez que percebemos uma maior extensão nas avaliações dos alunos argentinos em relação às avaliações dos alunos brasileiros. Porém, como não foi o nosso principal objeto de pesquisa, propomos que estudos posteriores possam investigar com maior profundidade aspectos da argumentação na Unidade retórica 3: Avaliar a obra, em formato comparativo, observando o uso de marcadores discursivos, e os que caracterizam o traço avaliativo do gênero resenha em ambas as línguas. Os propósitos comunicativos da Unidade retórica 3 por culturas disciplinares de países latino-americanos, em estudos comparados, também seria uma investigação importante para o campo.

## De uma inquietação a uma prática possível

Ao concluir as análises, surgiu mais uma inquietação na nossa pesquisa, a de que pudéssemos levar nossa pesquisa à Educação Básica, considerando que a prática da pesquisa acadêmica ainda se distancia do contexto escolar e da formação docente. Esse fenômeno dá-se em ambos os contextos culturais pesquisados.

Elaboramos, portanto, um guia didático<sup>51</sup> (Apêndice A), intitulado “**Resenhar em um dia**”, a fim de oportunizar a leitura, identificação e escrita do gênero resenha a partir do modelo de organização retórica empreendido neste estudo. O guia propõe a leitura de uma resenha do nosso *corpus* de análise, a realização de exercícios para a identificação das Subunidades retóricas do gênero e a proposta da elaboração de uma resenha que poderá ser solicitada pelo professor que está orientando a atividade. Porém, para o desenvolvimento da atividade, é necessário que o docente, mediador da atividade, tenha como base a metodologia adotada nesta pesquisa como orientação pedagógica, o ensino-aprendizagem a partir do ciclo.

O guia ficará disponível na internet, divulgado e entregue nas duas escolas em que realizamos a pesquisa, com orientações metodológicas, desde o tempo de cada atividade, a sequência e os objetivos de cada etapa.

Com isso, esperamos contribuir para o desenvolvimento da educação não apenas no nosso país, mas em qualquer outro contexto de Ensino Médio, com ênfase nas práticas de linguagem a partir dos gêneros textuais, especificamente na escrita do gênero resenha nas aulas de língua estrangeira no Ensino Médio.

---

<sup>51</sup> O guia didático tem como objetivo colaborar com a escrita do gênero resenha em língua estrangeira na Educação Básica, especificamente no ensino médio. No momento da revisão deste estudo, o guia didático, em razão dos inúmeros incentivos de divulgação, foi devidamente registrado pela FASA (Fundação Antônio dos Santos Abranches), com ISBN 978-65-86359-26-8.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ARAÚJO, J. *et al.* O ato de resenhar no Skoob. *Letras em Revista*, Teresina, v. 9, n. 1, jan./jun., p. 107-118, 2018.
- ARAÚJO, A. D. Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. *Diseño Curricular*. Ciclo Básico de la Educación Secundaria. 2011.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005 (Col. Biblioteca de autores clássicos).
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: language use in professional settings*. New York: Longman, 1993.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Â. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- BAZERMAN, C. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BEZERRA, B. G. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM. Brasília: MEC, 2006.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, C. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna*. Projeto Temático Letramento do Professor. [S.l.], [2003]. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html). Acesso em: 4 maio 2020.

CANAGARAJAH, A. S. *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. 2002.

CÁRCAMO MORALES, B. Organización retórica y autorreferencia en el resumen de lingüística: Un estudio contrastivo inglés-español. *Lenguaje*, v. 47, n. 2, p. 334-357, 2019.

CARVALHO, G. Rhetorical patterns of academic book reviews written in Portuguese and in English. In: RÁBADE, L.; DOVAL SUÁREZ, M. (ed.). *Studies in Contrastive Linguistics, Proceedings of the 2nd International Contrastive Linguistics Conference*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 261-268.

CONNOR, U. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CONNOR, U. New Directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 4, p. 493-510, 2002.

CONNOR, U.; MORENO, A. I. Tertium Comparationis: A vital component in contrastive rhetoric research. In: BRUTHIAUX, P. et al. (ed.). *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan*. England: Multilingual Matters Ltd. 2005. p. 153-164.

CONNOR, U.; NAGELHOUT, E.; ROZYCKI, W. V. (ed.). *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

CONNOR, U. *Rhetoric Intercultural: Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. University of Michigan Press ELT, 2011.

DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. Editora Atlas: São Paulo, 2009.

DURÃO, A. B. A. B. (org.). *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá. 2004.

HEREDERO ZORZO, D. Retórica contrastiva/intercultural: aplicaciones didácticas a partir del uso de marcadores discursivos en un ensayo por aprendientes eslovenos de ELE. *Verba Hispanica*, Ljubljana, v. 24, n. 1, p. 37-52, 2016. DOI: 10.4312/vh.24.1.37-52.

HYON, Sunny. *Genre in Three Traditions: Implication for ESL* En: *TESOL Quarterly*, vol 30/4, p.693-722. 1996.

KAPLAN, R. B. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, v. 16, n. 1-2, p. 1-20, 1966.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Trad. Marilda W. Aveburg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2014.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros Textuais*. São Paulo: Edusc, 2002. p. 17-31.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: Edusc, 2002.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 21-38.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167, 1984.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book Reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. 1995. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: Edusc, 2002. p. 77-116.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. Resenha. In: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 27-49.

NAVARRO, F. *Análisis Histórico del Discurso: La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)*. 2011. (Tese de Doutorado) - Universidade de Valladolid.

NAVARRO, F.; ABRAMOVICH, A. L. La reseña académica. In: NATALE, L. (ed.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS, 2012. p. 39-59.

NAVARRO, F. Gêneros discursivos e ingresso a las culturas disciplinares: Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. In: NAVARRO, F. (ed.). *Manual*

*de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 29-52.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R.; CORDEIRO, S. G. Apresentação – Gêneros e orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROSE, D.; ACEVEDO, C. Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y textos*, Valência, v. 46, p. 7-18, 2017.

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, David. 50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica intercultural. Trad. Mirélia Ramos Bastos Marcelino, Cristiano Costa Magalhães e Eduardo Lopes Piris. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 165-199, ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2798>.

SAPIR, E. *El Leguaje*. Trad. Margit y Antonio Alatorre. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1984.

SILVA, J. M. Gênero resenha: formação de um produtor de texto crítico. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 21, n. 3, set./dez. 2019. ISSN 1983-3857.

SCHNEUWLY, B. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SWALES, J. M. A Text and its commentaries: Toward a Reception History of “Genre in three Traditions”. *Ibérica*, n. 24, p. 103-116, 1996.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genres: Exploration and applications*. Glasgow: Cambridge University Press, 2004.

TRUJILLO, F. *Retórica Contrastiva y expresión escrita: Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Granada: Universidad de Granada, 2000.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Guia didático: resenhar em um dia

# RESENHAR EM UM DIA

Darlene Ribeiro Da Silva Andrade

**GUIA DIDÁTICO**



Este guia didático tem como objetivo colaborar com a escrita do gênero resenha em Língua Estrangeira (LE) na Educação Básica. A proposta propõe a objetividade na escrita e adequação ao gênero no Ensino Médio, uma vez que constantemente é solicitado como instrumento avaliativo nas aulas de línguas e, muitas vezes, os alunos não dominam sua produção.

## ATIVIDADE 1

**DURAÇÃO:** 2 aulas de 50 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Expor a proposta de trabalho com o guia didático: Resenhar em um dia.
- Verificar o conhecimento dos alunos em relação a organização retórica de resenhas.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:**

Neste momento por meio de explicação dialogada, expor aos alunos os objetivos do guia, ressaltando a importância da escrita do gênero resenha para o aluno. É importante neste momento, por meio de questionamentos, descobrir quais são os conhecimentos que os alunos possuem em relação a escrita do gênero resenha.

Observe o quadro 1 que apresenta a estrutura básica de uma resenha: *Introduzir a obra, Sumariar a obra, Criticar a obra e, por fim, Concluir a obra.* Surgiu alguma dúvida na observação das subunidades descritas no quadro? Comente com seu professor e colegas de sala.

Quadro 1 - A organização retórica de resenhas em LE<sup>1</sup>

**UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUIZIR A OBRA**

- Subunidade 1: Definindo o tópico geral e/ou
- Subunidade 2: Descrevendo a organização da obra e/ou
- Subunidade 3: Informando sobre o autor da obra e/ou
- Subunidade 4: Argumentando sobre a relevância da obra e/ou

**UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA**

- Subunidade 5: Apresentando/discutindo o conteúdo
- Subunidade 6: Descrevendo os personagens da obra e/ou
- Subunidade 7: Descrevendo a ambientação da obra e/ou

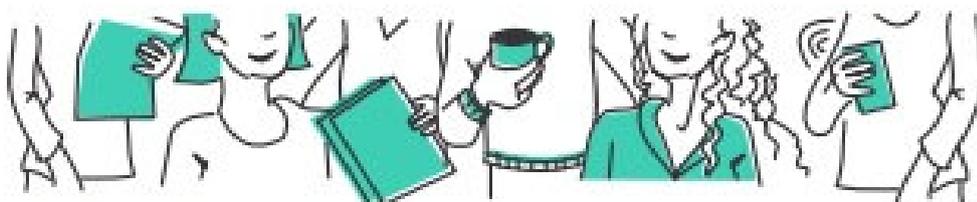
**UNIDADE RETÓRICA 3: CRITICAR A OBRA**

- Subunidade 8: Avaliando positiva/negativamente

**UNIDADE RETÓRICA 4: CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA**

- Subunidade 9: Recomendando a leitura e/ou
- Subunidade 10: Indicando leitores em potencial e/ou
- Subunidade 11: Retomando o tema central da obra e/ou

Fonte: (Adaptado do modelo de Bezerra, 2007)



<sup>1</sup>As Unidades e Subunidades retóricas descrevem o protótipo do gênero resenha. Por sua vez, os conectivos "e/ou" observados no modelo indicam que as subunidades admitem flexibilidade relacionadas às escolhas feitas pelos escritores das resenhas.

## ATIVIDADE 2

**DURAÇÃO:** 2 aulas de 50 minutos.

**OBJETIVO:**

- Identificar as Unidades e Subunidades escritas na resenha.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:**

Com o auxílio do quadro 1 (Atividade 1) elaborado no no guia didático e do texto, solicitar aos alunos a marcação em cores das Unidades e Subunidades retóricas que aparecem na resenha durante a leitura.

Leia uma resenha de série escrita<sup>1</sup> em português como língua estrangeira, elaborada por um aluno do ensino médio.

### Atypical: uma olhada no transtorno do espectro do autismo



É uma série originária da plataforma Netflix. É estrelado por Keir Gilchrist como Sam Gardner, é o protagonista da história. Por Jennifer Jason Leigh como Elsa (mãe), Michael David Rapaport como Doug (pai) e Brigette Lundy-Paine como Casey (irmã) como membros da família. Por Amy Okuda como Julia, terapeuta de Sam y Nik Dodani como Zahid, o melhor amigo e colega de trabalho de Sam. Esta série é composta por três temporadas e 18 episódios até o momento.

A primeira temporada foi lançada em agosto de 2017, composta por oito episódios. A segunda temporada consiste em dez episódios e estreou em setembro de 2018. A terceira temporada foi lançada em novembro de 2019, que consiste em dez episódios. A duração de cada capítulo é de 30 a 35 minutos, em média.

A série foi criada e escrita por Robia Rashid. Para uma representação mais cuidadosa, ele consultou Michelle Dean, professora da California State University que trabalhou no Center for Autism Search and Treatment. Foi dirigido por Seth Gordon. Seus produtores executivos foram Robia Rashid, Seth Gordon e Mary Rohlich. Produzido por Jennifer Jason Leigh e editado por Robia Rashid. País de origem é Estados Unidos. A classificação dele é 13+. É considerada pertencente aos gêneros Aprendendo Novela e Comédia Dramática.

A série se concentra em um adolescente autista, Sam, de 18 anos, e nos conflitos que essa condição gera para ele e seu núcleo familiar. Todo o drama começa quando ele decide ter uma namorada, e para isso ele deve se tornar independente.

<sup>1</sup> O texto foi mantido na íntegra, preservando a escrita da autora, autora da resenha.

A série já começa com Sam diagnosticado e no ensino médio. Ele frequenta o consultório da terapeuta Julia todos os dias. Um dia, os dois concordam que é hora de Sam começar uma vida amorosa. Sua mãe, que sempre o superprotegeu a princípio, interfere até que ela finalmente o aceita. Em vez disso, seu pai estava sempre mais distante dele e ele não conseguia entender o que é ter um filho com essa condição, mas apesar de não saber como, ele sempre o apoiava em tudo. Sam tem uma irmã mais nova que o protege na escola, se ele precisar, enquanto frequentam a escola, mas também o provoca como qualquer outra irmã. Além disso, ela é atleta e corre no clube de sua instituição. Sam estuda, mas ele também trabalha em um local onde são vendidos eletrodomésticos. Lá, ele conheceu seu colega de trabalho e melhor amigo Zahid, que sempre o aconselha e o ajuda em tudo o que Sam precisar ou solicitar. Sam adora pinguins, tudo relacionado a eles e à Antártica, e tem uma tartaruga como animal de estimação que ele sempre cuida.

A série é gravada em ambientes comuns e simples, casa de Sam, lojas, ensino médio, carros e ônibus, entre outros. Embora também tenha cenas referentes ao Polo Norte / Antártica e ao aquário, onde são encontrados os pinguins que eles gostam de observar. Ele também tem uma introdução que "resume e simplifica" o enredo da série. Metáforas sobre o continente também são amplamente usadas em relação às situações pelas quais Sam está passando e sua maneira de lidar com elas.

Do meu ponto de vista e experiências, é uma série bonita e interessante. Mostra um distúrbio de uma maneira muito realista. Tem momentos sérios, mas também engraçados e irônicos. E, embora não seja cem por cento fiel ao autismo, através das experiências de Sam podemos entender um pouco mais e até tomar consciência de uma certa maneira. Também gosto muito de como cada personagem da história evolui e se torna uma versão melhor de si mesmo, não apenas o protagonista. E como são necessários os problemas do dia-a-dia, como bullying, perdão, colocar-se no lugar do outro, bissexualidade, entre outros.

Esta série é voltada mais do que qualquer coisa para os adolescentes, uma vez que são os principais a criticar, a se sentir mal e a excluir quem é diferente, apenas por ser e por ver o "diferente" como algo ruim. E que a série estreou isso. Embora também possa ser uma série para apreciar e, incidentalmente, entender e aprender em família.

Eu não acho que conheço uma série estritamente relacionada ou como *Atypical*. Mas se eu posso destacar que há séries que levam um pouco do enredo, como *The Big Bang Theory* ou *13 Reasons Why*. No caso do primeiro, um dos personagens - Sheldon - sofre desse distúrbio e mostra suas características mais típicas quando se trata de se comportar e se relacionar. E no segundo caso, ele é comparado quando se trata de aumentar a conscientização sobre a crueldade dos adolescentes e até que ponto suas ações podem ir. Embora o tema principal seja o suicídio de Hannah, a maneira como o motivo desse incidente é desenvolvido é semelhante à forma como os diferentes aspectos do autismo se desenvolvem ao longo da série. No entanto, o *13RW* tem temporadas de preenchimento e o *Atypical* não.

Para mim, esta série é altamente recomendada. Tem a extensão correta em termos de capítulos, eles não se sentem mais preenchidos. E ele também fala sobre outros tópicos, nem tudo é autismo. Sendo um drama de comédia, você nunca fica entediado e sempre o deixa querendo mais. Por exemplo, agora, estou esperando a quarta e última temporada. Minha classificação é 5/5, série excelente.

Link de acesso ao trailer: [https://www.youtube.com/watch?v=8qWJdx\\_8o0](https://www.youtube.com/watch?v=8qWJdx_8o0)

## ATIVIDADE 3

**DURAÇÃO:** 1 aula de 50 minutos.

**OBJETIVO:**

- Verificar o conhecimento dos alunos a respeito da organização retórica do gênero resenha.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:**

Solicitar aos alunos a escrita das Subunidades retóricas que correspondam ao número indicado em cada Unidade retórica, conforme indicação do quadro 1.

Baseando-se no quadro acima e nas informações inseridas na resenha, identifique as informações no texto que correspondem a cada subunidade retórica destacada por cores no quadro anterior. Em seguida, escreva as informações nos quadros abaixo, inserindo-as em cada Unidade retórica:

UNIDADE / SUBUNIDADE	FRAGMENTOS DA RESENHA
UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUZIR A OBRA	1 _____
	_____
	_____
	_____
2 _____	_____
	_____
	_____
	_____
3 _____	_____
	_____
	_____
	_____
4 _____	_____
	_____
	_____
	_____
UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA	5 _____
	_____
	_____
	_____
6 _____	_____
	_____
	_____
	_____
7 _____	_____
	_____
	_____
	_____

UNIDADE / SUBUNIDADE	FRAGMENTOS DA RESENHA
UNIDADE RETÓRICA 3: <b>CRITICAR A OBRA</b>	8 _____ _____ _____ _____ _____ _____
UNIDADE RETÓRICA 4: <b>CONCLUIR A ANÁLISE DA A OBRA</b>	9 _____ _____ _____ _____ _____ _____
	10 _____ _____ _____ _____ _____
	11 _____ _____ _____ _____ _____



## ATIVIDADE 4

**DURAÇÃO:** 2 aulas de 50 minutos.

**OBJETIVO:**

- Propor a elaboração de uma resenha ao aluno. A resenha pode ser de qualquer obra, como: livro, filme, série televisiva, cd.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:**

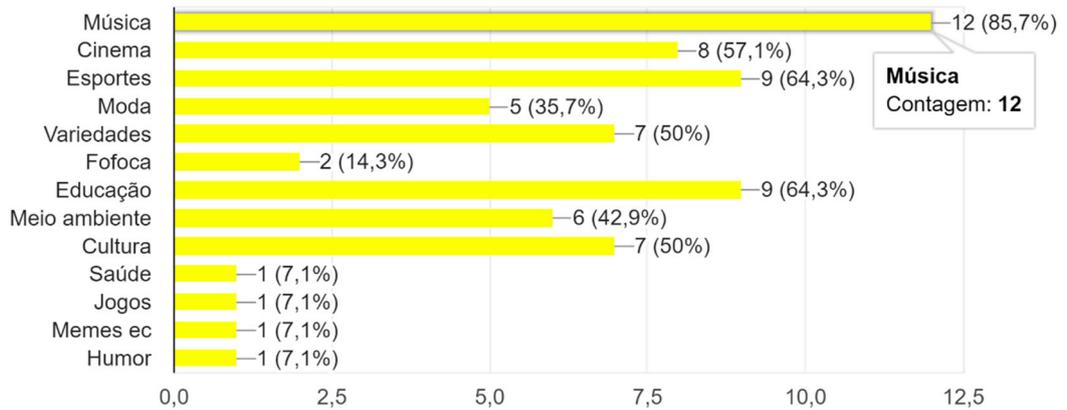
Sugerimos que o professor solicite a escrita da resenha como parte da avaliação disciplinar. É importante observar as Subunidades 9 e 10. O professor deve orientar os alunos caso a resenha solicitada seja de séries. Por exemplo: o aluno deve entender que a recomendação (Sub9) será da série, bem como, a indicação (Sub10) será de telespectadores, ao invés de leitores já que mudou o objeto para a escrita da resenha.

**Agora, elabore a sua resenha a partir da proposta do seu professor (a).**

## APÊNDICE B – Questionário com respostas – cultura de Recife

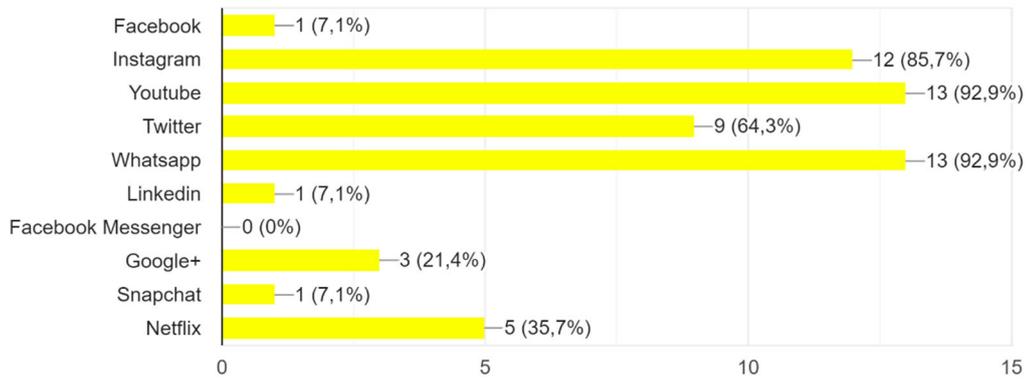
1- Quais são os temas/assuntos que você mais acessa nas redes sociais? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



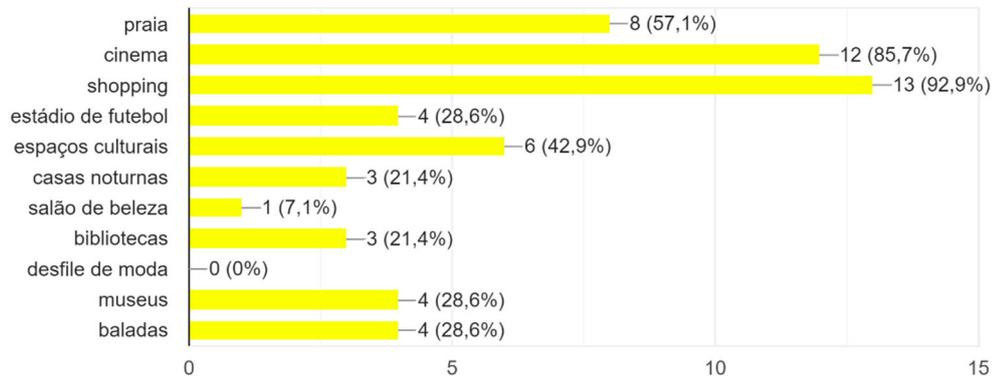
2- Quais redes sociais ou aplicativos você costuma acessar com mais frequência? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



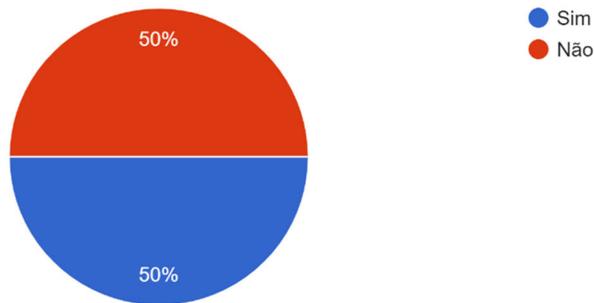
3- Quais lugares você costuma frequentar em sua cidade? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



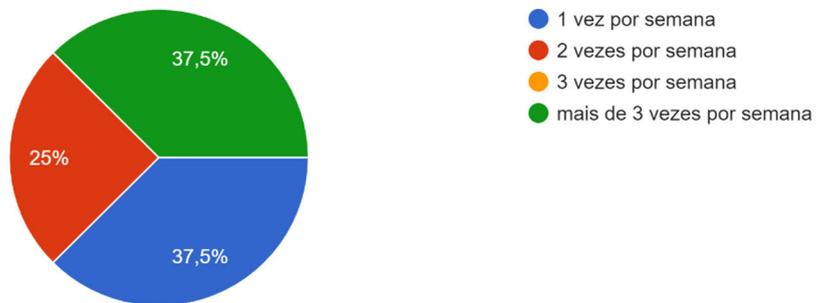
4- Você tem hábito de escrever?

14 respostas



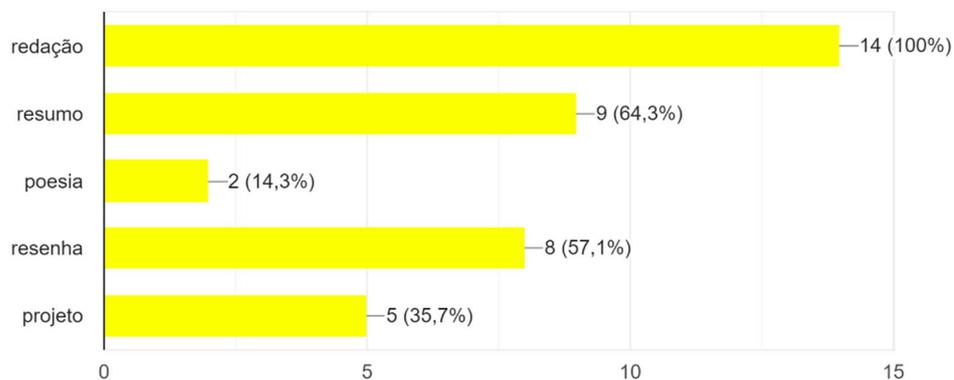
5- Se você marcou sim na pergunta anterior, responda a seguinte pergunta: Com que frequência você escreve?

8 respostas



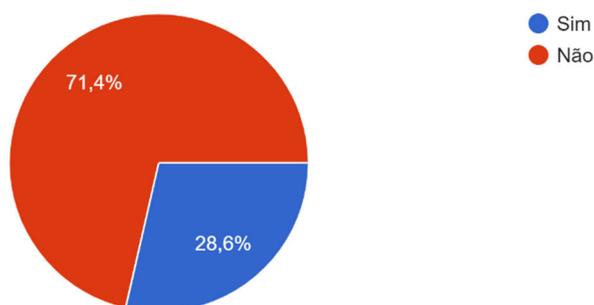
6- Quais textos são solicitados em sala de aula por seus professores? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



7- Você desenvolve alguma manifestação artística?

14 respostas



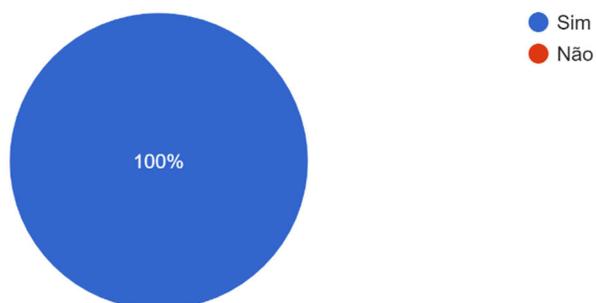
8- Se você marcou sim na pergunta anterior, marque qual(ais) manifestações artísticas você costuma realizar.

4 respostas



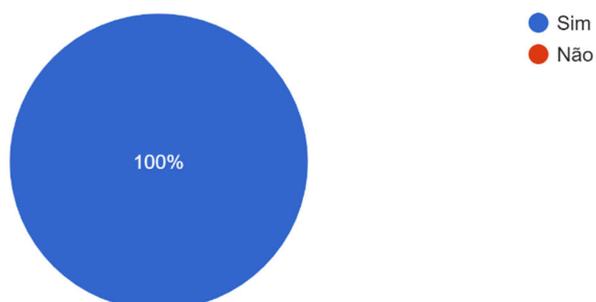
9- Você já leu o gênero resenha na escola?

14 respostas



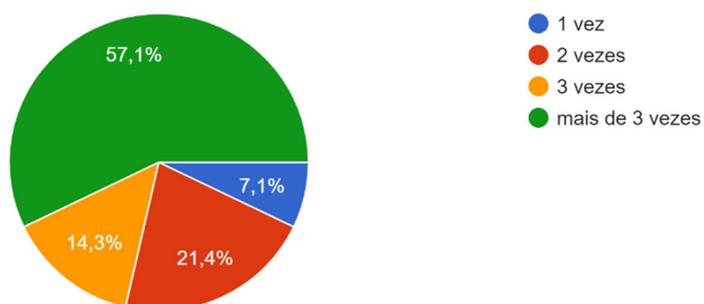
10- Você já escreveu o gênero resenha na escola?

14 respostas



11- Se você marcou sim na pergunta anterior, responda com que frequência você já escreveu o gênero resenha na escola.

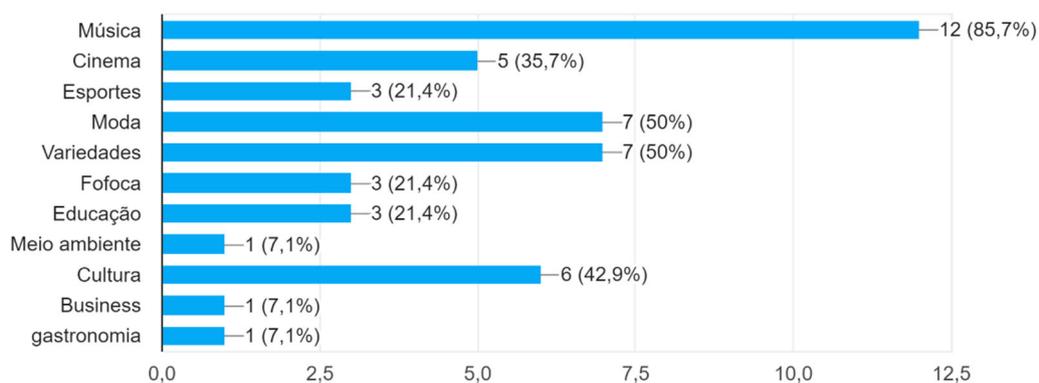
14 respostas



## APÊNDICE C - Questionário com respostas – cultura de Córdoba

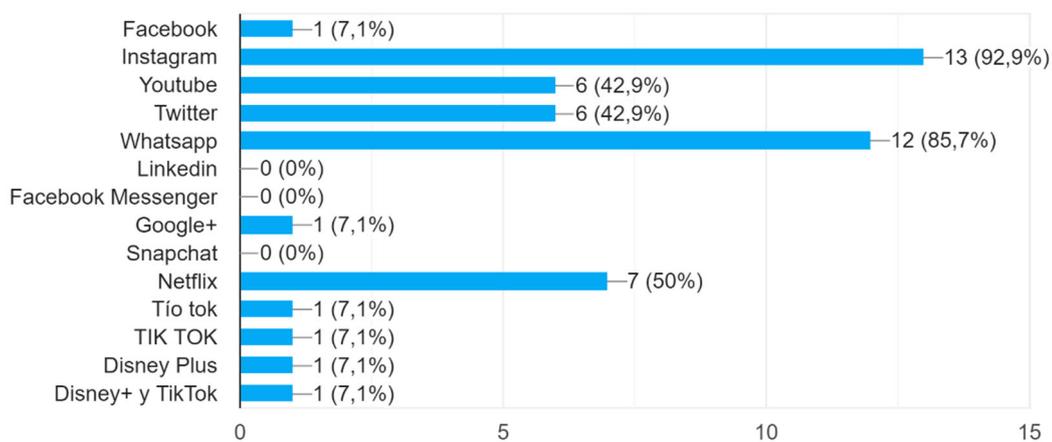
1- Quais são os temas/assuntos que você mais acessa nas redes sociais? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



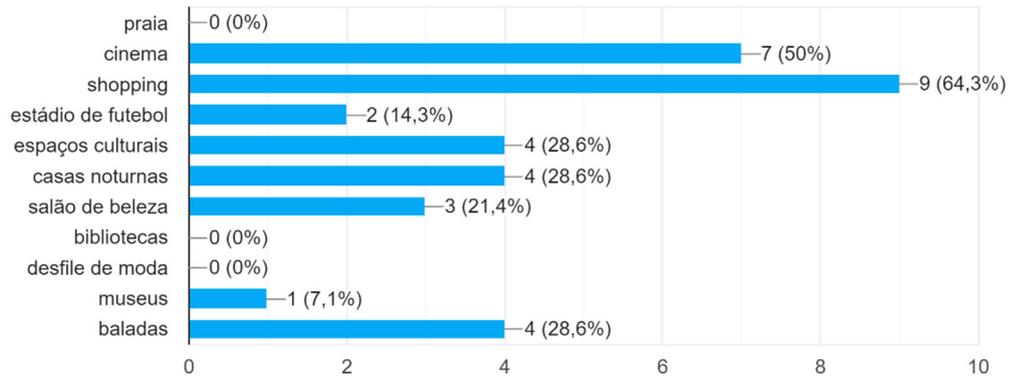
2- Quais redes sociais ou aplicativos você costuma acessar com mais frequência? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



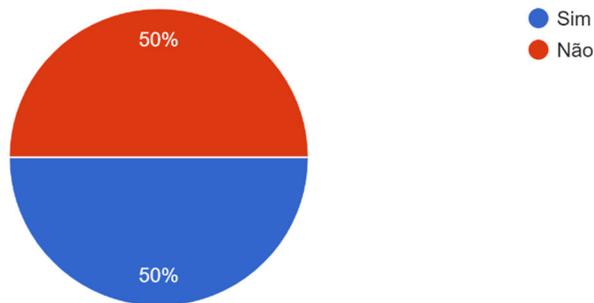
3- Quais lugares você costuma frequentar em sua cidade? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



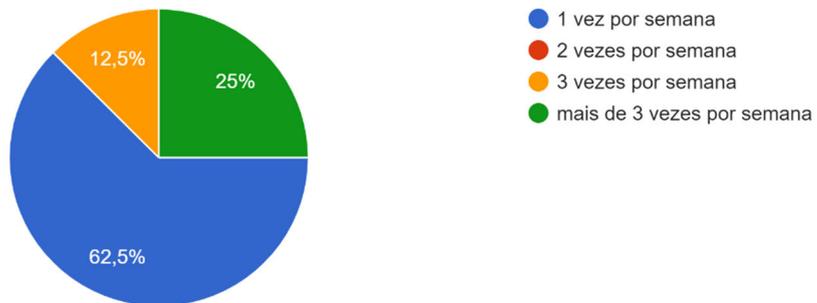
4- Você tem hábito de escrever?

14 respostas



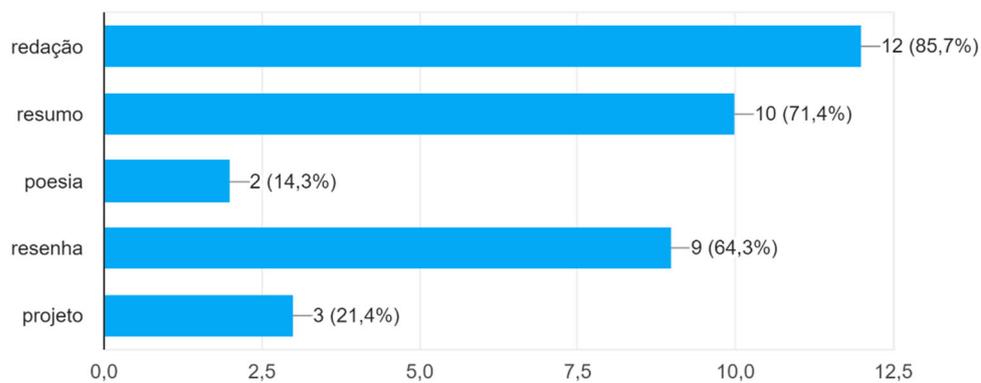
5- Se você marcou sim na pergunta anterior, responda a seguinte pergunta: Com que frequência você escreve?

8 respostas



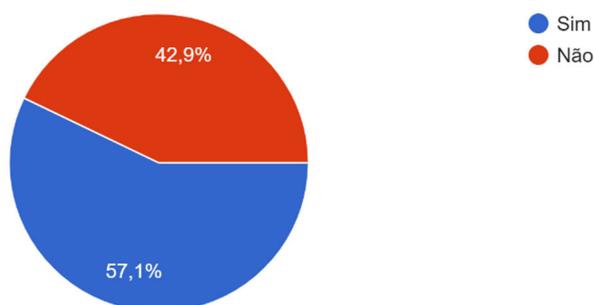
6- Quais textos são solicitados em sala de aula por seus professores? Você pode marcar mais de uma opção.

14 respostas



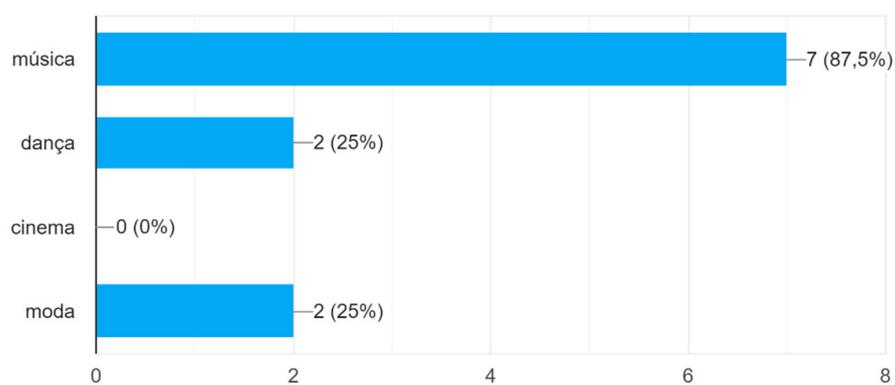
7-Você desenvolve alguma manifestação artística?

14 respostas



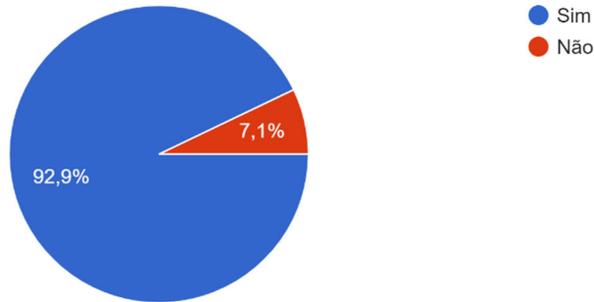
8- Se você marcou sim na pergunta anterior, marque qual(ais) manifestações artísticas você costuma realizar.

8 respostas



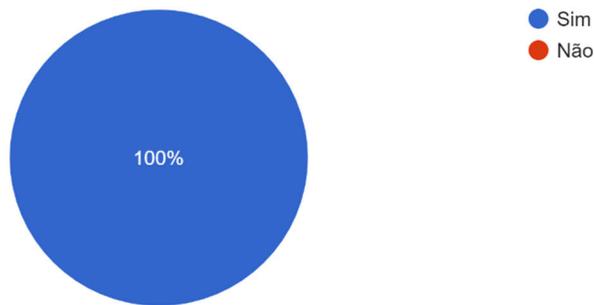
9- Você já leu o gênero resenha na escola?

14 respostas



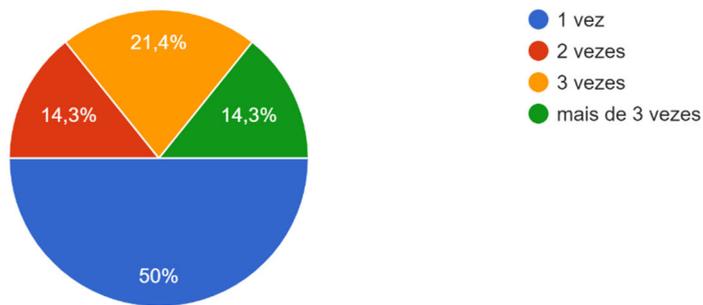
10- Você já escreveu o gênero resenha na escola?

14 respostas



11- Se você marcou sim na pergunta anterior, responda com que frequência você já escreveu o gênero resenha na escola.

14 respostas



**ANEXOS**



## ANEXO B – Ocorrências da organização retórica dos padrões de RP como LE

<b>UNIDADE RETÓRICA 1: INTRODUIZIR A OBRA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
Sub1: Definindo o tópico geral e/ou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub2: Argumentando sobre a relevância						X		X	X						X		X	X		
Sub3: Informando sobre o autor e/ou	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X			X		X
Sub4: Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou																				
Sub5: Referindo-se a publicações anteriores				X																
<b>UNIDADE RETÓRICA 2: SUMARIAR A OBRA</b>																				
Sub6: Descrevendo a organização da obra e/ou	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub7: Apresentando/discutindo o conteúdo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub: Descrevendo os personagens da obra	X	X			X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
Sub: Descrevendo a ambientação da obra	X	X		X		X		X	X		X		X	X		X				X
<b>UNIDADE RETÓRICA 3: CRITICAR A OBRA</b>																				
Sub8: Avaliando positiva/negativamente	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sub: Apresentando avaliação direcionada	X	X	X					X	X		X				X		X			
<b>UNIDADE RETÓRICA 4: CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>																				
Sub9: Recomendando assistir a série e/ou	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Sub10: Indicando telespectadores em potencial	X	X								X	X	X								
Sub: Inferindo obras relacionadas	X										X									X
Sub: Retomando o tema central da obra e/ou	X	X			X			X			X	X	X						X	X
Sub: Nota do Crítico	X	X	X	X	X	X		X	X		X			X						X

## ANEXO C – Resenha em português segmentada – RP1

UN1

**Atypical: (Sub1) uma olhada no transtorno do espectro do autismo**

UN1

**(Sub1)** É uma série originária da plataforma Netflix. É estrelado por Keir Gilchrist como Sam Gardner, é o protagonista da história. Por Jennifer Jason Leigh como Elsa (mãe), Michael David Rapaport como Doug (pai) e Brigitte Lundy-Paine como Casey (irmã) como membros da família. Por Amy Okuda como Julia, terapeuta de Sam y Nik Dodani como Zahid, o melhor amigo e colega de trabalho de Sam. **(Sub2)** Esta série é composta por três temporadas e 18 episódios até o momento.

UN1

A primeira temporada foi lançada em agosto de 2017, composta por oito episódios. A segunda temporada consiste em dez episódios e estreou em setembro de 2018. A terceira temporada foi lançada em novembro de 2019, que consiste em dez episódios. A duração de cada capítulo é de 30 a 35 minutos, em média.

UN1

**(Sub3)** A série foi criada e escrita por Robia Rashid. Para uma representação mais cuidadosa, ele consultou Michelle Dean, professora da California State University que trabalhou no Center for Autism Search and Treatment. Foi dirigido por Seth Gordon. Seus produtores executivos foram Robia Rashid, Seth Gordon e Mary Rohlich. Produzido por Jennifer Jason Leigh e editado por Robia Rashid. País de origem é Estados Unidos. A classificação dele é 13+. É considerada pertencente aos gêneros Aprendendo Novela e Comédia Dramática

UN2

**(Sub5)** A série se concentra em um adolescente autista, Sam, de 18 anos, e nos conflitos que essa condição gera para ele e seu núcleo familiar. Todo o drama começa quando ele decide ter uma namorada, e para isso ele deve se tornar independente.

UN2

**(Sub5)** A série já começa com Sam diagnosticado e no ensino médio. Ele frequenta o consultório da terapeuta Julia todos os dias. Um dia, os dois concordam que é hora de Sam começar uma vida amorosa. Sua mãe, que sempre o superprotegeu a princípio, interfere até que ela finalmente o aceita. Em vez disso, seu pai estava sempre mais distante dele e ele não conseguia entender o que é ter um filho com essa condição, mas apesar de não saber como, ele sempre o apoiava em tudo. Sam tem uma irmã mais nova que o protege na escola, se ele precisar, enquanto frequentam a escola, mas também o provoca como qualquer outra irmã. **(Sub6)** Além disso, ela é atleta e corre no clube de sua instituição. Sam estuda, mas ele também trabalha em um local onde são vendidos eletrodomésticos. Lá, ele conheceu seu colega de trabalho e melhor amigo Zahid, que sempre o aconselha e o ajuda em tudo o que Sam precisar ou solicitar. Sam adora pinguins, tudo relacionado a eles e à Antártica, e tem uma tartaruga como animal de estimação que ele sempre cuida.

UN2

**(Sub7)** A série é gravada em ambientes comuns e simples, casa de Sam, lojas, ensino médio, carros e ônibus, entre outros. Embora também tenha cenas referentes ao Polo Norte / Antártica e ao aquário, onde são encontrados os pingüins que eles gostam de observar. Ele também tem uma introdução que "resume e simplifica" o enredo da série. Metáforas sobre o continente também são amplamente usadas em relação às situações pelas quais Sam está passando e sua maneira de lidar com elas.

UN3

**(Sub8)** Do meu ponto de vista e experiências, é uma série bonita e interessante. Mostra um distúrbio de uma maneira muito realista. Tem momentos sérios, mas também engraçados e irônicos. E, embora não seja cem por cento fiel ao autismo, através das experiências de Sam podemos entender um pouco mais e até tomar consciência de uma certa maneira. Também gosto muito de como cada personagem da história evolui e se torna uma versão melhor de si mesmo, não apenas o protagonista. E como são necessários os problemas do dia-a-dia, como bullying, perdão, colocar-se no lugar do outro, bissexualidade, entre outros.

UN4

**(Sub10)** Esta série é voltada mais do que qualquer coisa para os adolescentes, uma vez que são os principais a criticar, a se sentir mal e a excluir quem é diferente, apenas por ser e por ver o "diferente" como algo ruim. E que a série estrelou isso. Embora também possa ser uma série para apreciar e, incidentalmente, entender e aprender em família.

Eu não acho que conheço uma série estritamente relacionada ou como Atypical. Mas se eu posso destacar que há séries que levam um pouco do enredo, como The Big Bang Theory ou 13 Reasons Why. No caso do primeiro, um dos personagens - Sheldon - sofre desse distúrbio e mostra suas características mais típicas quando se trata de se comportar e se relacionar. E no segundo caso, ele é comparado quando se trata de aumentar a conscientização sobre a crueldade dos adolescentes e até que ponto suas ações podem ir. Embora o tema principal seja o suicídio de Hannah, a maneira como o motivo desse incidente é desenvolvido é semelhante à forma como os diferentes aspectos do autismo se desenvolvem ao longo da série. No entanto, o 13RW tem temporadas de preenchimento e o Atypical não.

UN4

**(Sub9)** Para mim, esta série é altamente recomendada. Tem a extensão correta em termos de capítulos, eles não se sentem mais preenchidos. **(Sub11)** E ele também fala sobre outros tópicos, nem tudo é autismo. Sendo um drama de comédia, você nunca fica entediado e sempre o deixa querendo mais. Por exemplo, agora, estou esperando a quarta e última temporada. (Variável Retórica) Minha classificação é 5/5, série excelente.

UN4

Link de acesso ao tráiler: [https://www.youtube.com/watch?v=aSqWJdx\\_sqQ](https://www.youtube.com/watch?v=aSqWJdx_sqQ)

## ANEXO D – Resenha em português segmentada – RP2

<b>Merli</b>	
<b>UN1</b>	<p><b>(Sub2)</b>Merlí é uma série catalã de três temporadas, com um total de 40 capítulos. <b>(Sub6)</b> Esta série gira em torno da vida de Merlí Bergeron, ele é professor de filosofia, tem 59 anos e é um sem-teto e sem trabalho, então ele vai morar com sua mãe e também terá que aprender a viver com seu filho. Bruno, que foi anteriormente cuidado por sua ex-esposa.</p>
<b>UN2</b>	<p><b>(Sub6)</b> Quando Merli começa a trabalhar como professora de filosofia na mesma escola que seu filho, ela torna suas aulas muito dinâmicas e divertidas, fazendo com que todos os alunos se sintam interessados no assunto. Merlí mantém constantemente um relacionamento de família e amigos com os alunos, conseguindo fazê-los refletir sobre suas vidas, seu futuro, seu comportamento e suas conseqüências.</p> <p><b>(Sub5?)</b>Durante a série, são desenvolvidas muitas adversidades típicas da fase adolescente (as mesmas pelas quais estamos passando) e da fase adulta, além de lidar com a vida familiar e o relacionamento com os professores.</p>
<b>UN4</b>	<p><b>(Sub9)</b> Pessoalmente, recomendo muito esta série, pois ela é aprendida dinamicamente porque, além de ser um entretenimento simples, <b>(Sub11)</b>ela também lida com tópicos como depressão, homossexualidade, suicídio, uso de drogas e álcool, sexo, privacidade nas redes sociais, transexualidade, morte, auto-estima, bullying, gravidez na adolescência etc. São temas reais dos quais também são aprendidos na série</p> <p><b>Nota do crítico:</b> ☆☆☆☆☆ (5) excelente</p>

## ANEXO E – Resenha em espanhol segmentada – RE3

UN1	Pretty Little Liars – <b>(Sub1)</b> Ningún secreto se guarda para siempre	
	<p><b>(Sub1)</b> La serie de televisión estadounidense se basa en la popular serie literaria del mismo nombre, escrita por Sara Shepard. Sus principales actrices son Troian Bellisario, Sasha Pieterse, Lucy Hale, Shay Mitchell y Ashley Benson, cinco mejores amigas. <b>(Sub2)</b> El éxito de la audiencia en los primeros 10 episodios resultó en la creación de 7 temporadas, con una duración de 41 a 45 minutos, que finalizó el 29 de agosto de 2016. La serie se estrenó el 21 de marzo de 2011 en ABC Family, pero contiene su catálogo de episodios en Netflix. <b>(Sub4)</b> Pretty Little Liars ganó el Premio Teen Choice a la Mejor Serie de TV - Drama por 5 veces consecutivas. Se ganó los corazones del público joven por su género misterioso y su trama, sacando a la luz los secretos más crueles que un adolescente puede tener en el apogeo de la escuela secundaria.</p> <p><b>(Sub5)</b> Trae consigo una crítica que gira en torno a la vida adolescente y cómo el período de la escuela secundaria puede ser tortuoso para algunos que apuntan al ideal perfecto y no son aceptados por colegas que los imponen sobre cómo actuar y ser. La trama tiene lugar en Rosewood, una pequeña ciudad tranquila y pacífica que guarda varios secretos. <b>(Sub6)</b> Y lo peor pertenecen a cinco amigos, Alison DiLaurentis, Spencer Hastings, Aria Montgomery, Hanna Marin y Emily Fields, cuyos secretos más y más oscuros están a punto de ser revelados. Hace un año, Alison DiLaurentis, la líder de su grupo de mejores amigos y quien dijo que los secretos son los que los mantienen unidos, desaparece misteriosamente, sin dejar rastro. Con el misterio que rodea su desaparición, los cuatro buscan respuestas, pero no esperaban que recibieran mensajes de una persona anónima, alegando ser "A" y que ella conocía todos sus secretos, que solo Alison sabría, que te hizo pensar que ella está viva. Pero no podía ser Alison, ¿verdad?</p>	<p>UN1</p> <p>UN1</p>
UN2	<p>Con cada temporada que pasa, el drama y el misterio se hacen cargo e involucran a los protagonistas muy bien con el espectador. <b>(Sub8)</b> Es una serie que emociona y desentraña los secretos de los que menos esperamos, lo que no lo hace agotador y de la misma manera. A través de los protagonistas, podemos tener una idea de lo que sucede cuando mentimos, demostrando que la verdad, aunque es difícil de creer, es la verdad. La séptima temporada es, sin duda, la que trae el mayor cambio en toda la serie y muestra que el enemigo puede estar más cerca de lo que pensamos. <b>(Sub9)</b> Siempre lo recomendaría, porque a cualquiera que le guste un buen suspenso lo amará, <b>(Sub10)</b> no solo el público joven, sino también el adulto. Es una serie de estilo muy similar a Teen Wolf, Riverdale, Gossip Girls <b>(Sub11)</b> y otros clichés de adolescentes que fácilmente ganan a la multitud juvenil.</p>	UN3
UN4		

## ANEXO F – Resenha em espanhol segmentada – RE10

UN2

**Sintonia y sus Reflecciones (Sub1)**

UN1

La reseña siguiente será sobre la serie de la Netflix, (Sub5)Sintonia, que muestra un poco de la realidad de los jóvenes de la periferia do Brasil, en una sociedad llena de preconcepciones y falta de oportunidades. (Sub10)Su público objetivo son jóvenes de 14 a 18 años. (Sub2?)La serie apresenta una duración media de 40 minutos por episodio. La trama cuenta la historia de 3 jóvenes: Nando, Rita e Doni, que son amigos desde la infancia.

UN4

UN1

UN2

Além de la valorización de la familia e de la amistad, algo que los personajes principales tenían en común era el deseo de alcanzar una vida bien sucedida, lo que diferencia son las opciones que cada personaje tomó: (Sub6) Doni tiene el sueño de se tornar cantante profesional, pero su padre durante la mayor parte de la temporada no apoyó su sueño, Rita perdió a su madre cuando era una niña y tuvo que trabajar vendiendo productos en la calle para sobrevivir, mientras que Nando além de ser o el mayor del grupo, con unos 20 años, fue quien más se metió en problemas, além de tener que sustentar a su esposa e una hija menor, ingresó al mundo de las drogas.

UN3

(Sub8) La Serie es muy boa, porque en pocos episodios hace con que el espectador se queda la curiosidad sobre el futuro de los personajes. (Sub11) Ella también critica la sociedad, mostrando la falta de oportunidades para la población, além del prejuicio exacerbado existente en Brasil. (Sub7) El estilo musical explorado en Sintonia es el funk, que en la actualidad es bastante juzgado, debido sus letras “pobres” e ofensivas. Cuando en la realidad las canciones son un resultado de la realidad vivió por la población.

UN4

UN2

