



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Rubia Mara Bragagnollo

Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos
no Teletandem Institucional-Integrado

São José do Rio Preto
2016

Rubia Mara Bragagnollo

Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no
Teletandem Institucional-Integrado

Tese apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista, Campus de São José do Rio Preto, como
exigência parcial para a obtenção do título de
Doutora em Estudos Linguísticos ao Ensino e
Aprendizagem de Línguas (Área de Concentração:
Linguística Aplicada).

Financiadora: CAPES

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Aranha

São José do Rio Preto – SP
2016

Bragagnollo, Rubia Mara.

Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado / Rubia Mara Bragagnollo. -- São José do Rio Preto, 2016

261 f. : il. color., tabs. + 1 CD-ROM (81 f. : il. color.)

Orientador: Solange Aranha

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Acompanha CD-ROM, que contém anexos

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Português escrito.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 4. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. 5. Tecnologias de informação e comunicação. I. Aranha, Solange. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
III. Título.

CDU – 469.0-052

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Rubia Mara Bragagnollo

Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no
Teletandem Institucional-Integrado

Tese apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista, Campus de São José do Rio Preto, como
exigência parcial para a obtenção do título de
Doutora em Estudos Linguísticos ao Ensino e
Aprendizagem de Línguas (Área de Concentração:
Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Aranha

Comissão Examinadora

Titulares

Profa. Dra. Solange Aranha (orientadora)
(UNESP – São José do Rio Preto)

Prof. Dr. João Antônio Telles
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
(UNESP – Araraquara)

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
(Universidade Estadual de Londrina)

Suplentes

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
(UNESP – São José do Rio Preto)

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
(Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
(Universidade Estadual de Maringá)

São José do Rio Preto
03 de agosto de 2016

*Para meu esposo,
Sandro Augusto Rhoden,
meu grande companheiro.*

*Para meus pais e irmão,
meus eternos amores.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dra. Solange Aranha, por confiar em meu trabalho e acreditar que eu teria capacidade para iniciar os estudos em um terreno até então desconhecido por mim. Obrigada pelos conselhos, pelo auxílio constante durante meu percurso como doutoranda, pelo apoio em todas as minhas decisões e por ser um exemplo de professora e pesquisadora.

Aos professores Dr. João Telles e Dra. Lília Abreu-Tardelli, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação. Obrigada, também, por aceitarem o convite para participar da Banca de Defesa, acompanhando e contribuindo ainda mais para o crescimento do trabalho.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, por aceitarem o convite de participação como membros da Banca de Defesa desta tese.

À professora Dra. Suzi Spatti Cavalari, por ter acompanhado minha trajetória ao longo do Doutorado de maneira tão afetuosa. Pelos conselhos que foram dados em diversas circunstâncias de minha vida pessoal e profissional.

Ao Dr. Robert Moser, meu supervisor durante o doutorado sanduíche na universidade americana, por abrir as portas do Departamento de Português da universidade para que eu pudesse realizar a pesquisa com a turma de PLE e por ser sempre prestativo.

À professora Cecília, da universidade americana, que gentilmente cedeu aulas da sua disciplina para a realização do trabalho com a turma de PLE; pelo apoio quando precisei ao longo do semestre. Às alunas da turma Port3010 por terem me recebido com entusiasmo para que eu pudesse trabalhar com gêneros textuais durante o segundo semestre de 2013 e permitido o uso dos dados para a pesquisa. Obrigada por terem instigado reflexões e discussões que fazem parte desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me conceder a bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e no exterior.

Aos funcionários da seção de pós-graduação do Ibilce, em especial a Sílvia Emiko e ao Alex Antônio dos Santos, que foram sempre muito prestativos em minhas solicitações e dúvidas durante todo o Doutorado.

Aos professores do Programa de Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, por terem, de uma forma ou outra, contribuído para meu crescimento e amadurecimento como pesquisadora. Agradeço, em especial, a professora Dra. Fabiana Komesu pela orientação no Exame de Qualificação Especial e por ser um exemplo de educadora.

À querida Maísa Zakir, pelas conversas que me ajudaram durante o trabalho de geração, organização e análise dos dados, e por ser uma companheira de pesquisa em teletandem, com

quem pude dividir as angústias do processo de escrita da tese. Agradeço também a Lidiane Luvizari-Murad, pelas discussões sobre minha pesquisa e pela leitura do texto escrito para o Exame de Qualificação; suas contribuições foram muito importantes.

Aos amigos que conquistei no Ibilce, Fabrício Amorim e Dalila Hassmann, com quem compartilhei bons momentos da pós-graduação, e, especialmente, a Bruna Gabriela Vieira, que além de ser uma incrível amiga, sempre me ajudou muito em minha vida acadêmica e profissional. Agradeço também aos amigos que fiz em Rio Preto, Aline Teodoro de Paula, Talita Milani, Laísa Sanches, Luciana Gonçalves, Marília e Victor Zupirolli, que me acolheram tão bem e tornaram meus dias nessa cidade mais alegres.

Aos colegas do laboratório de Teletandem da UNESP de Rio Preto, pelas reuniões do grupo de pesquisa, que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço aos professores das turmas de TTDii que me possibilitaram ser monitora do laboratório e aprender mais sobre esse ambiente.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, campus Gaspar, por ter permitido meu afastamento parcial para finalizar a escrita da tese. Aos amigos de trabalho com quem compartilho minhas angústias.

Aos amigos que conheci durante o doutorado sanduíche, em especial, a Tecila Ferracino e a Viviane Klen Alves, pela força e pela amizade. Aos colegas do Departamento de Português da universidade americana pela ajuda durante meu período em Athens, particularmente a Cris Lira pela hospitalidade ao me receber na cidade quando cheguei.

Aos meus queridos amigos e familiares, por estarem presentes quando precisei de apoio, incentivo ou de momentos de distração e lazer. Agradeço pela compreensão quando estive ausente devido ao trabalho.

Aos meus pais, Rubens e Regina Mara Bragagnollo, por terem incentivado meu aperfeiçoamento profissional e terem comemorado cada conquista de minha vida. Agradeço pelo esforço e a dedicação que me permitiram chegar até aqui. Ao meu irmão, Rubinho, que esteve sempre presente, mesmo na ausência física, em todos os momentos de minha vida, apoiando e incentivando cada passo dado. O amor da família é fundamental para nossas lutas!

Ao Sandro Augusto Rhoden, meu esposo, amado companheiro, com quem tenho compartilhado sonhos, projetos e histórias há mais de uma década. Obrigada por me inspirar todos os dias e me fazer querer ser uma pessoa melhor; obrigada pela paciência, pelo incentivo constante e por traçar um caminho ao meu lado em busca do crescimento pessoal, profissional e espiritual.

*Para ser grande, sê inteiro;
Nada teu exagera ou exclui;
Sê todo em cada coisa;
Põe quanto és no mínimo que fazes;
Assim em cada lago, a lua toda brilha porque alta vive.*

Fernando Pessoa

RESUMO

A presente pesquisa aborda as produções textuais realizadas no teletandem Institucional-Integrado (TTDii), modalidade que promove o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de encontros regulares e virtuais entre pares de falantes de línguas diferentes, em uma turma de Português Língua Estrangeira (PLE) de uma universidade do sul dos Estados Unidos, a partir de um curso baseado em gêneros textuais proposto e aplicado por mim. De natureza quantitativa-qualitativa, exploratória e interpretativista e de base etnográfica, esta tese tem como objetivo central investigar o processo de aprendizagem das produções textuais dos gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes no contexto mencionado e, para atingi-lo, os objetivos específicos são: a) perscrutar como (se) os gêneros discutidos em sala de aula foram apropriados pelas alunas da turma de PLE; b) verificar se houve conscientização por parte das interagentes americanas sobre os gêneros escritos e como eles são abordados nas sessões de TTDii; c) explorar as implicações do *feedback* corretivo oral das sessões de TTDii para produções textuais das americanas. Durante o segundo semestre de 2013, doze alunas americanas participaram de sessões de TTDii via *Skype*[®] com alunos da Universidade Estadual Paulista, campus São José do Rio Preto. Simultaneamente, as alunas tiveram aulas sobre os gêneros sinopse e resenha de filmes para que elas escrevessem três textos que seriam compartilhados com os parceiros. A partir do processo de escrita desses textos e do *feedback* corretivo oral no TTDii, dois dados focais foram analisados: a) os textos produzidos pelas americanas; b) as gravações das sessões nas quais os parceiros conversam sobre esses textos. A análise dos textos buscou identificar a presença dos movimentos retóricos trabalhados em sala de aula para verificar a apropriação dos gêneros. Resultados dessa análise revelam que as participantes produziram, de modo geral, os gêneros trabalhados em sala de aula de maneira satisfatória, incluindo a maior parte dos movimentos estudados por elas. Na análise das sessões de TTDii, a qual teve o intuito de investigar as implicações das sessões para as produções textuais das americanas, observou-se que o *feedback* oral foi benéfico, pois ofereceu oportunidades para que os parceiros esclarecessem dúvidas relativas à correção por escrito, entre outras vantagens. Com relação à conscientização sobre o gênero, verificou-se que poucas americanas tiveram uma consciência explícita da produção da sinopse e da resenha de filmes, e os parceiros brasileiros quase não fizeram comentários sobre esse aspecto dos textos. Os resultados deste estudo suscitam questões pertinentes relacionadas à possibilidade de se basear a produção de textos em gêneros no TTDii, fazendo-se as alterações necessárias para que exista uma reciprocidade em termos de contribuições relativas às características do gênero. Revelam, também, a importância do *feedback* oral realizado durante as sessões de TTDii para a produção textual. São apresentadas perspectivas para que a escrita na modalidade TTDii seja direcionada pelos professores das turmas participantes de modo a considerar aspectos como o contexto das produções, a escrita colaborativa e, sobretudo, a inclusão de gêneros textuais nessa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem Institucional-Integrado. Produção de textos. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This research deals with writing productions carried out in the institutional-integrated teletandem (iiTTD), modality that promotes teaching and learning of foreign languages through regular and virtual meetings between pairs that speak two different languages, in a group of Portuguese as a Foreign Language (PFL) students at an American university, from a course based on genres proposed and taught by me. Of quantitative-qualitative interpretative nature and ethnographic basis, this study aims at investigating the learning process of writing production of the genres film synopsis and film review in the mentioned context and, to achieve this goal, the specific objectives are: a) to see how (if) the genres taught in class were appropriated by the PFL students, through the analysis of written texts and the contents taught in the classroom; b) to check if there was consciousness on the part of American students about the genres written and how they are addressed in iiTTD sessions; c) to see how (if) the iiTTD sessions, in which the students talk about the texts, help in final writing production through the oral feedback given by the Brazilian students. During the second semester of 2013, twelve American students attended iiTTD sessions via Skype® with students of UNESP São José do Rio Preto and simultaneously had nine classes taught by me about the film synopsis and film review so they could write three essays required by the modality based on these genres. From the process of writing these texts and oral corrective feedback on TTDii, two focal data were analyzed: a) the texts written by the Americans; b) the recording of TTDii sessions in which participants talk about the texts. The analysis of the texts sought to identify the presence of rhetorical moves taught to check the appropriation of genres. It revealed that the participants produced the genres worked in the classroom satisfactorily, including most moves studied by them. In the analysis of the TTDii sessions, it was observed that oral feedback proved to be beneficial as it offers opportunities to clarify the written corrective feedback given by Brazilians, among other advantages. Regarding the awareness about the genres, it was verified that only few Americans demonstrated a consciousness of the film synopsis and film review, and Brazilian partners made only few comments about this aspect of the texts. The results of this study raise relevant issues related to written texts that iiTTD students must produce and to the possibility of this practice based on genres, and reveal the importance of oral feedback sessions held during iiTTD to this writing production. Perspectives are presented so that the writing on the iiTTD modality is directed by teachers to take into account aspects such as the context of production, collaborative writing and, above all, the inclusion of genres in this practice.

KEYWORDS: *Institutional-Integrated Teletandem. Writing production. Textual genres.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de tandem de acordo com as características do contexto.....	36
Quadro 2 – TTD e TTDii: diferenças no contexto	39
Quadro 3 – Os princípios e as características das modalidades de TTD e de TTDii	45
Quadro 4 – Passos para a análise de gêneros proposto por Hyland	73
Quadro 5 – Aplicações do modelo CARS	75
Quadro 6 – Propósitos comunicativos e movimentos retóricos do gênero sinopse	90
Quadro 7 – Diferenças entre resenha acadêmica e resenha de filme.....	93
Quadro 8 – Movimentos retóricos da resenha de filmes e respectivas subfunções.....	98
Quadro 9 – Tipos de pesquisa utilizados e suas características no presente estudo	106
Quadro 10 – Dados das participantes da UA.....	109
Quadro 11 – Cronograma das aulas, sessões e trocas de textos entre os interagentes	110
Quadro 12 – Cronograma de aulas e conteúdos lecionados em cada aula	114
Quadro 13 – Síntese de instrumentos de coleta, material documentário e procedimentos de organização dos dados	122
Quadro 14 – Objetivos de pesquisa em relação aos dados analisados	123
Quadro 15 – Organização dos textos em pastas no computador	125
Quadro 16 – Datas das sessões e gravações das sessões de TTDii	128
Quadro 17 – Informações sobre as sessões de TTDii gravadas (pares interagentes, datas e tempo de duração das sessões)	129
Quadro 18 – Recorrência de movimentos retóricos nas sinopses do filme <i>Eu, tu, eles</i>	133
Quadro 19 – Recorrência de movimentos retóricos nas sinopses do filme <i>O contador de histórias</i>	142
Quadro 20 – Recorrência de movimentos retóricos nas resenhas do filme <i>Eu, tu, eles</i>	148
Quadro 21 – Análise dos movimentos (M) e subfunções (SF) de um exemplar do <i>corpus</i> ..	163
Quadro 22 – Possíveis impactos do <i>feedback</i> corretivo oral para as produções do TTDii ...	207
Quadro 23 – Pontos positivos do <i>feedback</i> escrito e do oral na parceria <i>Kathrin e João</i>	228

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recorrência do primeiro movimento retórico e suas subfunções na resenha do filme <i>Eu, tu, eles</i>	149
Gráfico 2 – Recorrência do segundo movimento retórico e suas subfunções, na resenha do filme <i>Eu, tu, eles</i>	152
Gráfico 3 – Recorrência do terceiro movimento retórico e suas subfunções, na resenha do filme <i>Eu, tu, eles</i>	156
Gráfico 4 – Recorrência do quarto movimento retórico (Avaliação final do filme) e suas subfunções, na resenha do filme <i>Eu, tu, eles</i>	161

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARS	Create a Research Space
CD	Comunidade Discursiva
CP	Comunidade de Prática
CV	Comunidade Virtual
IA	Interagente Americano
IB	Interagente Brasileiro
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
PLE	Português Língua Estrangeira
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
RF	Resenha de filmes
SF	Sinopse de filmes
UA	Universidade Americana
UNESP	Universidade Estadual Paulista
TTD	Teletandem Institucional Não-Integrado
TTDii	Teletandem Institucional-Integrado

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Falantes	Nomes fictícios
Pausa breve	, (vírgula)
Pausa longa (sem discriminação de duração)	... (três pontos)
Pausa final	. (ponto final)
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários da transcritora	((risos))
Exclamação	! (ponto de exclamação)
Pergunta	? (ponto de interrogação)
Ênfase	CAIXA ALTA
Numerais	Por extenso
Citação (discurso direto ou leitura de texto)	“” (aspas)
Sobreposições	Não indicadas

Adaptado de MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
1.1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DO TANDEM AO TELETANDEM INSTITUCIONAL INTEGRADO.....	31
1.1.1 Aprendizagem de línguas in-tandem e o teletandem	31
1.1.2 O Teletandem Institucional-Integrado (TTDii).....	36
1.2 O PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA E O <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO	46
1.2.1 Negociação de significados no <i>feedback</i> oral das sessões de TTDii.....	53
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS	56
1.3.1 Gêneros textuais à luz da sociorretórica	57
1.3.2 Aplicações pedagógicas do conceito de gênero	69
1.3.2.1 Movimentos retóricos.....	74
1.3.3 Gêneros e escrita.....	76
1.3.4 O gênero sinopse de filmes.....	85
1.3.5 O gênero resenha de filmes.....	91
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	100
2.1 NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	101
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....	107
2.2.1 As participantes da pesquisa	108
2.2.2 Organização do curso de gêneros e das sessões de TTDii	109
2.3 AS AULAS DE PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE AMERICANA	112
2.3.1 Descrição das aulas na turma de PLE da UA	116
2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	120
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	123
2.5.1 Os textos produzidos pelas alunas americanas.....	124
2.5.2 Gravações das sessões de TTDii	126
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	131
3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS: IDENTIFICAÇÃO DOS MOVIMENTOS RETÓRICOS .	132

3.1.1	Recorrência dos movimentos retóricos das sinopses de <i>Eu, tu, eles</i>	133
3.1.2	Recorrência dos movimentos das sinopses de <i>O contador de histórias</i>	141
3.1.3	Recorrência dos movimentos retóricos das resenhas de <i>Eu, tu, eles</i>	146
3.1.3.1	Movimento 1: Apresentação do filme e avaliação inicial	148
3.1.3.2	Movimento 2: Descrição e interpretação da trama.....	152
3.1.3.3	Movimento 3: Avaliação específica do filme.....	156
3.1.3.4	Movimento 4: Avaliação final do filme	160
3.2	ANÁLISE DAS SESSÕES DE TTDii	165
3.2.1	“<i>Essa é uma resenha então?</i>” – Como os gêneros são abordados nas sessões de TTDii	165
3.2.2	O que os dados dizem: as dinâmicas das sessões	182
3.2.2.1	“ <i>You can speak Portuguese now if you want</i> ” – Uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas sessões	183
3.2.2.2	“ <i>Vamos conversar sobre minha redação?</i> ” – Como os alunos abordam os textos	189
3.2.3	O <i>feedback</i> oral nas sessões de TTDii da dupla focal <i>Kathrin e João</i>	208
3.3	RETOMANDO DISCUSSÕES E RESULTADOS DA ANÁLISE	230
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
	REFERÊNCIAS	249
	ANEXOS	262

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias para o ensino e a aprendizagem de línguas não é recente e tem atraído significativa atenção de pesquisadores da área na Linguística Aplicada (LA), embora seu início tenha ocorrido apenas por volta dos anos 1960, nos Estados Unidos (LEFFA, 2006). Atualmente, é inegável a presença maciça de novas tecnologias de comunicação e informação no Brasil e no mundo dentro do âmbito educacional.

O computador e seus aplicativos estão se transformando em uma ferramenta muito importante pelas suas ilimitadas potencialidades, sendo incorporados cada vez mais na educação devido às facilidades que trazem tanto para os aprendizes quanto para os professores. Desse rol de tecnologias, a Internet, o computador e ferramentas como a câmera e o microfone, juntos, ganham significativo destaque, pois propiciam o contato síncrono, a comunicação cada vez mais rápida e eficiente entre as pessoas de qualquer parte do mundo, diminuindo o obstáculo dos limites geográficos.

Com relação ao ensino e a aprendizagem de línguas, Leffa já apontava, em 2006, que a Internet permite ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo que estudassem a língua utilizada. A Internet e suas ferramentas passam a ser usadas no ensino de línguas como uma fonte dinâmica, que possibilita a integração de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como escrita, áudio e vídeo, rádio, televisão, telefone, em um único recurso, o computador.

O teletandem é um exemplo de contexto de aprendizagem de línguas que utiliza o computador, a Internet e vários recursos tecnológicos, como os citados acima. Esse contexto baseia-se nos princípios do tandem, o qual, por sua vez, consiste em sessões de interação bilíngues, nas quais falantes de diferentes línguas têm o interesse em aprender a Língua Estrangeira (LE) na qual o outro é proficiente (VASSALLO & TELLES, 2006).

Além de proporcionar a prática da língua-alvo dos participantes do teletandem, esse contexto ainda funciona como facilitador de contato intercultural online (KRAMSCH &

URYU, 2014). Segundo Telles (2015, p. 6), “o contato intercultural por meio do teletandem fornece aos alunos oportunidades de perceber e expressar as diferentes concepções culturais que cada um tem do seu país e do país do parceiro, ou ainda de um terceiro país”. Nesse sentido, o teletandem representa não apenas um contexto de aprendizagem de línguas, mas, também, de trocas culturais entre os participantes.

O teletandem teve início no Brasil por meio do Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2006), um projeto que coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português, através de interações por ferramentas como o *MSN Messenger*[®], *Skype*[®] e *Oovoo*^{®1}, utilizando-se de imagem, áudio e escrita, simultaneamente. É um exemplo de contexto de aprendizagem virtual que conta com a colaboração como um dos princípios, na qual um ajuda o outro na aprendizagem de LE. O projeto, atualmente, é desenvolvido nos campi de Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, da Universidade Estadual Paulista.

No contexto de aprendizagem em tandem, além de algumas modalidades específicas que serão apresentadas no capítulo teórico, existe uma denominada teletandem Institucional-Integrado (TTDii), que é reconhecida pelas instituições de ensino envolvidas e faz parte de um curso de graduação ou pós-graduação, sendo a atividade de teletandem incorporada à disciplina da LE em questão e obrigatória aos alunos matriculados (ARANHA & CAVALARI, 2014).

Uma das atividades que podem ser requeridas no TTDii, além da própria sessão oral entre os alunos que ocorre via *Skype*[®] e outras atividades que serão apresentadas posteriormente, é a produção de textos, como tarefa de casa e, em alguns casos, colaborativamente, sobre temas variados. A escrita passa a ser explorada a partir da exigência da produção de textos sobre diferentes temas, feita pelos professores das disciplinas nas quais as sessões orais acontecem.

¹ Programas como o *MSN Messenger*[®] e o *Oovoo*[®] eram utilizados para as sessões do TTD e do TTDii, porém não são mais, sendo o *Skype*[®] o programa mais usado atualmente.

Essa iniciativa leva em conta a importância de se praticar a modalidade escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira e serve como um ‘gatilho’ para os assuntos da próxima sessão. Assim, segundo Aranha & Cavalari (2014), os textos produzidos no TTDii têm a função de instigar assuntos para que as sessões orais ocorram mais facilmente e para que haja uma minimização de falta de assunto.

No contexto em questão, os alunos devem escrever textos na sua língua-alvo e enviar aos seus parceiros para revisão textual, que é feita com base no conhecimento linguístico-discursivo-cultural do parceiro. Posteriormente, na sessão de TTDii seguinte, os parceiros têm a oportunidade de conversar sobre as correções feitas pelo falante proficiente, para, em seguida, poderem reescrever seus textos se for necessário. No entanto, nessa prática de escrita no TTDii, não há um consenso de instruções de como as produções textuais devem ser realizadas pelos alunos, ficando a critério de cada professor da turma essa decisão. Tal fato não é considerado negativo, pois cada professor pode trabalhar com a habilidade escrita da língua da forma como achar melhor; a questão é que, por ser uma prática recente, não há pesquisas e estudos de experiências com turmas que trabalharam de determinada forma. Como as escolhas de temas, tipos ou gêneros textuais dependem do que os professores das turmas sugerem, há uma diversidade grande em termos dos processos de escrita nas sessões do TTDii.

Assim, um dos aspectos que instigou meu interesse pela modalidade de TTDii com relação à produção escrita em Português Língua Estrangeira (doravante PLE) foi justamente essa ausência de um consenso, de instruções já determinadas e, conseqüentemente, a existência da possibilidade de se propor um trabalho com base em gêneros textuais para a produção de textos no TTDii. Essa é a primeira justificativa para a realização deste estudo.

Com a oportunidade de realizar parte do Doutorado no exterior e considerando a parceria da UNESP de São José do Rio preto com uma universidade americana (UA) para a realização do TTDii, o trabalho com gêneros foi realizado nos Estados Unidos, durante o

segundo semestre de 2013. Elaborei um módulo de nove aulas, dentro de uma disciplina lecionada por outra professora, para ensinar sistemática e presencialmente os gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes a alunas americanas que participavam do TTDii com a UNESP, levando em conta a teoria sociorretórica (SWALES, 1990) para tal, bem como modelos retóricos dos gêneros (BEZERRA, 2006; RIGUEIRA, 2010). A partir dessas aulas, foi solicitado às alunas que escrevessem os textos em português com a delimitação dos gêneros trabalhados em sala e propósitos comunicativos específicos, para que pudessem enviar a seus parceiros brasileiros para a correção.

A sinopse de filmes e a resenha de filmes foram escolhidas para serem ensinadas à turma de PLE da UA, pois ambos os gêneros são produzidos a partir de filmes, os quais são comumente solicitados aos alunos daquela universidade para que a produção escrita do TTDii seja feita com base nos filmes assistidos previamente. No entanto, ao propor um trabalho com filmes nas turmas participantes do TTDii, os professores da universidade americana, na maioria das vezes, não fornecem um embasamento sobre o gênero que pode ou deve ser produzido a partir deles. Nesse sentido, a escolha dos gêneros supracitados também se justifica por ser uma opção de inclusão de ensino para o trabalho com filmes.

O surgimento e a utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm proporcionado ao professor e aos alunos o contato com uma nova gama de opções com relação a gêneros textuais que são típicos dessa esfera comunicativa ou que, em seu processo evolutivo, migraram para novos suportes. É o caso do trabalho com os gêneros sinopse de filmes e a resenha de filmes, gêneros com grande circulação em sites da Internet.

A intenção de elaborar um módulo que incluísse o ensino de gêneros textuais e sua aplicação em uma turma de PLE surgiu, também, como uma possibilidade de elaborar a escrita como uma tarefa específica e diferenciada para o contexto do TTDii, com propósitos marcados, conforme acreditam Bazerman *et al.* (2009). Para os autores, os gêneros ajudam-nos a

compreender e preparar os alunos para as necessidades de comunicação cada vez mais específicas de disciplinas escolares/acadêmicas, das profissões e da vida cotidiana.

Após explicar o trabalho com gêneros e escolha da sinopse e da resenha de filmes, saliento o papel do TTDii para as produções textuais e todo o processo de escrita dos gêneros trabalhados em sala de aula, sendo esse aspecto fundamental da presente pesquisa. Como já mencionado, no TTDii existe a troca dos textos entre os parceiros para que um corrija o texto do outro e para que essas correções sejam comentadas durante as sessões. Desse modo, deve-se considerar a função que essa interação oral tem para o processo de escrita dos textos e como as duplas interagentes realizam as ações de *feedback* corretivo no TTDii. Evidencia-se, então, o grande diferencial de escrever textos neste contexto de aprendizagem de línguas: a possibilidade de correção, discussão e reescrita dos textos por meio das sessões orais que os alunos realizam no TTDii. Ou seja, esta tese não trata apenas de uma proposta de gêneros textuais aplicada em qualquer outro ambiente educacional; trata, sobretudo, de uma experiência com textos baseados em gêneros que são escritos a partir de um processo de *feedback* corretivo escrito e oral na modalidade de TTDii.

Justifico, também, a escolha da temática e a relevância da pesquisa no referido contexto com um levantamento dos trabalhos que foram feitos até o momento acerca do teletandem no formato do projeto inicial, bem como da modalidade de TTDii, a fim de mostrar que não há estudos prontos acerca de gêneros textuais e produções escritas.

A modalidade de teletandem do projeto proposto por Telles (2006) – que pode ser chamada de teletandem institucional não-integrado (BRAMMERTS *et al.*, 2002), conta com vários estudos relevantes para tal formato, realizados até o momento. Podemos citar pesquisas que tratam de questões como: (a) autonomia (CAVALARI, 2009; 2011; LUZ, 2009), (b) relações de poder (VASSALLO, 2010), (c) crenças de pares interagentes e de professores (KFOURI-KANEOYA, 2008; BEDRAN, 2008), (d) avaliação (MESQUITA, 2008;

FURTOSO, 2011), (e) formação de professores (SALOMÃO, 2008; FUNO, 2011; SOUZA, 2012); (f) comunidades (ARANHA, 2009; SILVA, 2012), (g) Teoria da Atividade no TTD (ARAÚJO, 2012; LUZ, 2012, LUVIZARI-MURAD, 2011), (h) características das sessões (SILVA, 2008; SANTOS, 2008; ARANHA & TELLES, 2011); (i) gramática no TTD (BROCCO, 2009); (j) aspectos culturais (MENDES, 2009; SALOMÃO, 2012; RODRIGUES, 2013; ZAKIR, 2015; COSTA, 2015).

Já a modalidade de teletandem Institucional-Integrado², por ser recente no formato no qual se encontra dentro da UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, ainda apresenta poucos estudos. Segundo Aranha (2014), existem iniciativas dos participantes do grupo de trabalho que a implementou e é responsável por mantê-la no Laboratório de Teletandem da UNESP em São José do Rio Preto, no sentido de abordar: o contexto (ARANHA & CAVALARI, 2014; CAVALARI & ARANHA, no prelo); a coleta de dados (ARANHA, LUVIZARI-MURAD & MORENO, 2015); a questão dos gêneros que emergem nas atividades desenvolvidas (ARANHA, 2014; ARANHA & BRAGAGNOLLO, 2015) e nas produções escritas (ARANHA & CAVALARI, 2015); a autonomia em relação ao novo contexto (BONFIM, 2014). Há ainda outros trabalhos que estão em andamento no laboratório, como: a) a pesquisa de Mestrado de Ferreira (em andamento), que aborda a escrita colaborativa no ambiente do teletandem; b) o trabalho de Mestrado de Rampazzo (em andamento), que tem como foco de estudo a recorrência de movimentos retóricos durante as sessões do TTDii, a fim de avaliar a possibilidade de considerar esse ambiente como um dos gêneros que compõem o sistema de gêneros da atividade colaborativa de teletandem; c) a dissertação de Freschi (em andamento), que aborda as características das práticas corretivas dos aprendizes na modalidade do TTDii; d) a tese de doutorado de Lopes, que investiga a organização, armazenamento e circulação de um banco de dados em TTDii. Ou seja, não há, até o presente momento, estudos que discutam a proposta de

² As diferenças desta modalidade com relação à modalidade não-integrada são apresentadas no capítulo teórico.

inclusão de gêneros na prática da escrita no TTDii.

Além das justificativas apresentadas acima, considero minha experiência pessoal e o interesse pela temática desta tese, que foi deflagrado a partir de uma série de acontecimentos acadêmicos. Tudo começou ainda na graduação, no ano de 2007, quando tive meu primeiro contato com o Projeto Teletandem Brasil, em São Carlos, SP, durante o VI Congresso Internacional da SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Lembrome da apresentação que João Telles fez sobre o projeto a todos os participantes do evento e de como aquilo me deixou curiosa e interessada no assunto.

Naquela época, estava no terceiro ano de Letras, em uma universidade pública do Oeste do Paraná, e precisava decidir sobre o tema de meu trabalho de conclusão de curso. Foi nesse momento que optei por trabalhar com PLE (especificamente materiais didáticos de PLE), incentivada, em partes, pelo projeto Teletandem que tratava da aprendizagem de português por estrangeiros que interagiam com brasileiros participantes do projeto. Em 2008, junto à elaboração da monografia, ministrei aulas de Português para Estrangeiros no Programa de Ensino de Línguas da universidade; foi uma experiência muito enriquecedora para mim, como professora e como pessoa, pois tive contato e momentos de trocas culturais com alunos da China, do Japão e do Paraguai que ansiavam por aprender mais o português, já que viviam no Brasil há algum tempo e demonstravam muito interesse pela língua.

Após terminar a graduação, iniciei o Mestrado em uma universidade pública do Norte do Paraná. Tentei propor uma continuação do trabalho com o PLE, mas não havia orientador para esse tema. No entanto, outros interesses da graduação se revelaram: os gêneros textuais e a escrita. Tive um crescimento acadêmico bastante significativo durante o Mestrado; aprendi muito acerca da produção textual do gênero resumo acadêmico na formação docente inicial e foi muito prazeroso pesquisar nessa área.

Para o Doutorado, no ano de 2011, tive a intenção de mudar de universidade novamente

e procurei programas de pós-graduação no Estado de São Paulo. Em dois *campi* da UNESP havia pesquisadores do teletandem e minha vontade de trabalhar com PLE e com o projeto desabrochou novamente. Além disso, minha orientadora já trabalhava com o conceito de gêneros textuais no teletandem, o que, para mim, foi o casamento perfeito. Em 2012, iniciei no Doutorado na UNESP de São José do Rio preto e a partir disso houve uma busca constante por novos conhecimentos, novas teorias e desafios cada vez maiores em relação ao meu crescimento acadêmico e pessoal, principalmente porque, embora houvesse um interesse meu sobre o teletandem e estudos prévios sobre gêneros textuais, nunca havia estudado sobre o projeto.

Desse modo, unir as temáticas de teletandem, PLE, gêneros textuais e produção textual escrita representou uma grande realização acadêmica, haja vista a união de assuntos intrigantes e significativos para o ensino e aprendizagem de línguas e para mim, e a oportunidade de avanço de conhecimento que tive ao longo desses anos de dedicação à pesquisa.

Este trabalho traz a possibilidade de se focar a produção da escrita com ênfase nos processos de escrita, trocas, *feedback* corretivo e reescrita dos textos, no contexto do teletandem. Além disso, é uma proposta que busca aliar a noção de gêneros textuais a uma perspectiva de ensino e aprendizagem voltados à prática da escrita.

Levando em conta a contextualização do TTDii com relação ao papel da escrita nesta modalidade, bem como o interesse pelos gêneros textuais na perspectiva da sociorretórica, neste contexto, apresento como objetivo geral da pesquisa: *investigar o processo de aprendizagem da produção textual dos gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes, na modalidade de teletandem Institucional-Integrado, em uma turma de PLE de uma universidade americana.*

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos foram:

- perscrutar como (se) os gêneros ensinados em sala de aula foram apropriados pelas alunas da turma de PLE, por meio da análise dos textos escritos;
- verificar se houve uma conscientização sobre os gêneros sinopse e resenha de filmes

por parte das interagentes americanas nas sessões de TTDii e como esses gêneros foram abordados pelos parceiros;

- explorar as implicações do *feedback* corretivo oral dado durante as sessões de TTDii para o processo de produção textual das alunas da universidade americana.

A análise dos dados leva em consideração dois dados focais³: a) a produção textual das alunas baseada nas aulas dos gêneros; b) as sessões de TTDii como fonte de *feedback* oral e desenvolvimento colaborativo para as produções textuais. As perguntas que norteiam o estudo, então, são:

- 1) Como (se) os gêneros sinopse e resenha de filmes são apropriados pelas alunas americanas em termos de presença ou não de movimentos retóricos estudados durante o curso?
- 2) Há uma conscientização sobre os gêneros textuais produzidos por parte das interagentes americanas nas sessões de TTDii? Como os gêneros são abordados nessas sessões?
- 3) Quais são as implicações do *feedback* oral das sessões de TTDii no processo das produções textuais das alunas americanas?

Para responder aos questionamentos apresentados: 1) analiso os textos produzidos pelas alunas participantes da pesquisa, buscando observar os movimentos retóricos presentes nos textos escritos e que foram ensinados nas aulas; 2) analiso as sessões de TTDii nas quais os interagentes abordam os textos escritos pelas americanas para investigar o processo do *feedback* oral e a abordagem dos gêneros textuais durante as sessões.

É fundamental ressaltar que o foco deste estudo está nas produções textuais escritas apenas pelas alunas da UA, já que o trabalho com gêneros textuais foi realizado somente com

³ Por *dados focais* entende-se os dados que são diretamente analisados na tese.

o lado americano. Com relação às sessões de TTDii, levei em conta o papel do brasileiro no *feedback* oral, porém a ênfase também é dada às possíveis contribuições para os textos das americanas.

Saliento, ainda, que o terceiro objetivo específico, referente às implicações do *feedback* corretivo oral para as produções textuais, aborda questões relativas às dinâmicas das sessões, formas de correção, negociações de significado, entre outros, as quais não estão diretamente ligadas aos gêneros textuais. Entretanto, mesmo esses elementos não sendo o foco da tese, que gira em torno dos gêneros textuais no TTDii, considero relevante para os estudos nesse contexto, os quais demandam investigações em termos dos possíveis impactos que o *feedback* oral tem para o *feedback* escrito, e que, conseqüentemente, levam às possíveis contribuições das sessões de TTDii para as produções dos textos das americanas.

A presente tese está organizada em três capítulos – fundamentação teórica, metodologia da pesquisa e análise de dados, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento e discuto os pressupostos teóricos que embasam o trabalho a partir de três eixos principais – a modalidade de Teletandem Institucional-Integrado; o *feedback* corretivo em pares na produção textual; e a teoria de gêneros textuais à luz da sociorretórica.

Na apresentação do contexto no qual a pesquisa foi realizada, discorro, inicialmente, acerca do ensino e da aprendizagem de línguas via teletandem e os princípios que norteiam essa modalidade a partir do conceito de tandem (BRAMMERTS, 1996; 2002; VASSALLO & TELLES, 2009; TELLES & VASSALLO, 2009; entre outros), a fim de fundamentar o terreno no qual o TTDii foi construído. Após esse embasamento, foco na modalidade de TTDii (ARANHA & CAVALARI, 2014; CAVALARI & ARANHA, no prelo; BRAMMERTS, 2002), a qual foi implementada na UNESP de São José do Rio Preto em 2011 e está em fase de adaptações, demandando pesquisas que tratem dos diversos aspectos que fazem parte de seu funcionamento.

Posteriormente, há uma seção especial para tratar da produção de textos, da reescrita de texto e de *feedback* corretivo em pares (ROLLINSON, 2005; FIGUEIREDO, 2001; SHEHADEH, 2010), forma de correção realizada nas sessões do TTDii. A negociação de significados (PICA, 1994; GARCIA, 2010), a qual está presente nas conversas sobre os textos e é um dos aspectos analisados nos dados, também faz parte do capítulo teórico. Essa seção, relacionada ao *feedback* corretivo em pares e às negociações nas interações, é fundamental para contextualizar como aconteceram as correções das sinopses e das resenhas de filmes e para amparar a análise das sessões nas quais os interagentes discutem os textos produzidos.

O destaque, em seguida, passa a ser a teoria de gêneros textuais à luz da sociorretórica (MILLER, 1984; 2012; SWALES, 1990; JOHNS, 2002; BAZERMAN, 1994; 2006). Abordo, especificamente, a teoria de análise de gêneros (SWALES, 1990; MOTTA-ROTH, 2011; BHATIA, 2002, 2004; HYLAND, 2004), a qual se refere às ações de analisar e ensinar gêneros pela observação da relação estreita entre contexto e texto. A partir dessa teoria, apresento insumo acerca da organização retórica dos gêneros e de modelos, como o CARS (*Create a Research Space*), desenvolvido por Swales (1990) e utilizado por autores como Bezerra (2006) e Rigueira (2010), que, por sua vez, serviram de embasamento para nosso curso dos gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes.

Nessa seção, além de explorar os aspectos essenciais da teoria de gêneros, abordo a relação entre gêneros e a escrita, especificamente a escrita no âmbito acadêmico, visto que os objetivos deste trabalho envolvem a produção de textos em PLE dentro de uma universidade. Para tanto, autores como Bazerman (2006), Hyland (2007), Yasuda (2011), Bawarshi & Reiff (2013), entre outros, são utilizados na tentativa de elucidar questões fundamentais sobre como desenvolver um conhecimento de gêneros que seja útil para a prática da escrita no ambiente escolar/acadêmico.

A última parte do capítulo teórico diz respeito aos modelos retóricos da sinopse de

filmes e da resenha de filmes (BEZERRA, 2006; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010; RIGUEIRA, 2010; LÊDO, 2008; PANG, 2002), os quais fundamentaram as decisões para que o curso de ensino de ambos os gêneros fosse elaborado e aplicado, bem como auxiliaram nos procedimentos de análise do *corpus*.

O segundo capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, trazendo à tona as condições de trabalho e circunstâncias que envolveram a geração e o tratamento dos dados. Disserto sobre as características da pesquisa, salientando sua natureza interpretativista de base etnográfica (MOITA LOPES, 1994; LOPES-ROSSI, 2009; MASON, 1998), bem como a característica quantitativa e qualitativa da pesquisa (DENZIM & LINCOLN, 2006; BOENTE & BRAGA, 2004; MINAYO, 1994), o caráter exploratório da pesquisa (THEODORSON & THEODORSON, 1970; GIL, 2007) e a triangulação dos dados (GRANDE, 2011).

Além disso, ainda no segundo capítulo, esclareço o contexto de atuação da pesquisa na universidade americana, descrevendo os participantes, o ambiente e as aulas que foram lecionadas à turma de PLE. A última parte da metodologia é reservada à descrição dos materiais coletados durante o curso de gêneros, ministrado à turma de PLE, bem como dos procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, de análise, apresento e discuto os dados gerados nas aulas do curso de gêneros à luz do arcabouço teórico que embasa a tese e dos pressupostos metodológicos apresentados na seção anterior. Os textos, na sua versão final, são analisados por meio dos modelos de movimentos retóricos de Bezerra (2006) e Rigueira (2010), descritos detalhadamente na seção teórica dos gêneros ensinados, com o intuito de verificar se a sinopse e a resenha de filmes foram apropriadas pelas alunas americanas.

Em seguida, as sessões nas quais os participantes conversam sobre os textos são analisadas também, destacando-se, primeiramente, a questão da existência de uma conscientização por parte das interagentes americanas sobre a sinopse e a resenha de filmes

produzidas por elas e de como os gêneros textuais são abordados durante o *feedback* oral. Posteriormente, analiso as dinâmicas das sessões de TTDii a fim de investigar como se dá o *feedback* oral das correções dos textos com base em dois critérios: os ajustes conversacionais relativos à língua usada para o *feedback* corretivo; e a forma como os textos são abordados (superficialmente ou detalhadamente). A partir da análise de uma dupla focal, as dinâmicas das sessões continuam sendo investigadas, porém a partir de outros critérios: a) como acontecem as correções durante as sessões; b) negociações de significado; c) reações da americana diante das correções do brasileiro. Esses critérios cumprem a função de verificar as implicações do *feedback* para a produção dos gêneros escritos pela americana. No fim do capítulo de análise, faço uma retomada das discussões e dos resultados, dialogando com as perguntas de pesquisa.

Finalmente, nas considerações finais, busco apresentar minhas impressões e conclusões acerca da análise e da tese como um todo, bem como retomar os objetivos propostos inicialmente. Em seguida, reflito acerca da aplicabilidade da pesquisa para o contexto do TTDii, das limitações da pesquisa e, por fim, discuto as futuras ações a fim de dar continuidade e aprofundar o trabalho realizado até o momento.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este primeiro capítulo traz o referencial teórico que embasa a pesquisa. Na primeira parte, trato do contexto de aprendizagem de línguas in-tandem, o qual contém os princípios norteadores do “Projeto Teletandem Brasil” que, por sua vez, deu origem ao Teletandem Institucional-Integrado (TTDii), modalidade de teletandem descrita no presente trabalho. Também questões que fazem parte da produção escrita em PLE, como o *feedback* corretivo em pares e a negociação de significados, são elucidadas.

Na segunda parte, abordo as teorias de gêneros textuais, apresentando suas definições e discussões pertinentes ao assunto; trato também da análise de gêneros e, em seguida, da relação entre gêneros e escrita. Por fim, a teoria dos gêneros sinopse de filme e resenha de filme é apresentada.

1.1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DO TANDEM AO TELETANDEM INSTITUCIONAL-INTEGRADO

Pretendo, nessa primeira parte do capítulo, descrever os princípios da aprendizagem de língua in-tandem e as características do teletandem, destacando a modalidade do Teletandem Institucional-Integrado (TTDii), contexto da presente pesquisa.

1.1.1 Aprendizagem de línguas in-tandem e o teletandem

O teletandem é uma modalidade de ensino e aprendizagem à distância que tem como embasamento fundamental os princípios do tandem (BRAMMERTS, 1996). A aprendizagem de línguas in-tandem, segundo Telles & Vassallo (2009), surgiu no fim dos anos 1960, na Alemanha, e disseminou-se nas décadas seguintes pela Europa como um contexto alternativo e complementar à aprendizagem formal de línguas estrangeiras. Ele engloba atividades

presenciais de conversação entre falantes de diferentes línguas e caracteriza-se, primordialmente, como uma forma de aprendizagem aberta, intercultural, interpessoal e socialmente simétrica (BENEDETTI, 2010). Tais características remetem a um contexto que pressupõe determinados princípios norteadores, que foram postulados por Brammerts (1996), quais sejam:

a) reciprocidade: princípio centrado no acordo de que ambos os participantes vão se beneficiar da prática de tandem. Esse princípio rege as interações entre os pares, propiciando uma forma de aprendizagem colaborativa e, segundo Luz (2012, p. 27-28), “os participantes devem tentar contribuir, comprometer-se e participar de forma equilibrada e colaborativa, retribuindo ao parceiro o tempo e a dedicação despendidos por ele”.

b) separação de línguas: princípio que pressupõe a alternância da prática das línguas e garante o mesmo tempo para cada uma. Para que isso ocorra, a cada encontro deve-se priorizar o uso de uma das línguas sendo trabalhada, para tentar garantir exposição balanceada entre a língua-alvo e a língua na qual os interagentes são proficientes (VASSALLO; TELLES, 2009).

c) autonomia: baseado na premissa de que os aprendizes podem assumir o controle e a responsabilidade de sua própria aprendizagem. O princípio da autonomia, de acordo com Vassallo & Telles (2009), é importante, porque ele parece controlar os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro. Os participantes do tandem nunca estão sozinhos em seus processos, já que cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente.

Conforme Benedetti (2010), a prática do tandem começou com encontros presenciais, tendo o nome de “tandem face a face”, e, a partir dos anos 1990, novas modalidades foram sendo incorporadas devido aos avanços tecnológicos e suas ferramentas, como o computador e a Internet. Assim, contextos de ensino e aprendizagem de línguas à distância, como e-tandem

(*electronic-tandem*) (CZIKO, 2004) e o teletandem (TELLES, 2006), foram surgindo.

Segundo Zakir (2015), a diferença entre e-tandem e teletandem está relacionada aos recursos utilizados por ambos: enquanto o e-tandem refere-se a várias formas de comunicação eletrônica (como o uso de chamadas de telefone, trocas de mensagens escritas e/ou orais síncronas e assíncronas, e videoconferências) que podem ser combinadas entre si ou não, o surgimento do teletandem teve um avanço significativo ao utilizar a tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantemente.

No Brasil, Telles (2006) idealizou o teletandem por meio do “Projeto Teletandem Brasil”, o qual teve como objetivo colocar alunos universitários brasileiros em contato com alunos universitários estrangeiros, por meio de ferramentas virtuais, para que aprendessem, em regime de colaboração e reciprocidade, uma língua estrangeira na qual o outro seja mais competente. A fase do projeto entre 2006 e 2010 é denominada por Aranha e Cavalari (2014) como a modalidade de “teletandem institucional não-integrado”, uma vez que os envolvidos eram vinculados a uma instituição de ensino, mas não havia a obrigatoriedade de a prática estar inserida formalmente no currículo de uma disciplina.

Os parceiros de teletandem podem ser ou não nativos e, além da aprendizagem da língua do parceiro (ou de sua competência), há espaços para trocas de informações de várias formas – culturais, econômicas, políticas, sociais etc. (TELLES; FERREIRA, 2011). O teletandem possibilita que duas pessoas geograficamente distantes interajam em tempo real para fins de aprendizagem de uma língua estrangeira. As habilidades de escrita, leitura, audição e fala são contempladas nessa modalidade, considerando que são utilizadas ferramentas como *Skype*[®], que contam com imagem por *webcam*, áudio e *chat* para a prática da escrita, conforme previsto na modalidade.

A democracia que o teletandem proporciona aos alunos brasileiros que querem aprender uma LE também é uma característica bastante significativa, “dadas as poucas chances de acesso

(por questões geográficas e financeiras) dos estudantes brasileiros de línguas estrangeiras com falantes nativos ou proficientes em outras línguas” (GARCIA, 2010, p. 45). Nesse sentido, o teletandem é uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística, para o ensino, para a aprendizagem de línguas e para as trocas de experiências e de cultura, com um baixo custo e de fácil acesso.

A interação virtual do teletandem dá-se através de sessões regulares de conversação à distância, utilizando os recursos virtuais acima mencionados. O projeto original (TELLES, 2006) sugere que os participantes interajam por pelo menos 1 (uma) hora, duas vezes por semana, trocando a língua falada a cada sessão. Segundo Aranha e Cavalari (2014, p. 71), desse modo, “espera-se que os participantes se revezem nos papéis de aprendizes de uma língua estrangeira e tutores da própria língua ou de uma língua estrangeira na qual sejam proficientes, negociando suas necessidades e preferências ao ensinar-aprender”.

O contexto no qual a sessão ocorre é considerado informal, caracterizado pela aquisição da língua em comunicação autêntica e natural, porém com alguns aspectos formais, que dizem respeito às instruções trocadas entre os alunos e professores monitores, além de ocorrerem em ambiente universitário, o que implica determinados propósitos de aprendizagem. Nesse sentido, a prática de teletandem não é um mero *chat*, pois, segundo Telles & Vassallo (2006), ela possui várias particularidades que a definem como modalidade de ensino e aprendizagem de línguas por meio de recursos virtuais, como: a) reflexão partilhada sobre conteúdo, cultura, forma, léxico e a sessão de teletandem em si; b) possibilidade de práticas de leitura e escrita por meio de trabalhos de casa enviados por e-mail; c) esclarecimentos de dúvidas gramaticais e negociação de significados.

Segundo Aranha e Cavalari (2014), as parcerias de teletandem foram, ao longo do projeto, viabilizadas por meio de convênios estabelecidos entre a UNESP (*campi* de Assis e São José do Rio Preto) e universidades de outros países que tinham alunos interessados em

aprender PLE e que participavam como alunos de cursos de língua portuguesa, geralmente oferecidos pelos departamentos de línguas românicas. As autoras também esclarecem que os interessados em encontrar um parceiro deveriam preencher um formulário disponível no site do teletandem⁴ ou da UNESP, campus de São José do Rio Preto⁵ e esperar que os coordenadores dos Laboratórios de Teletandem em Assis ou em São José do Rio Preto fizessem o pareamento de acordo com as informações fornecidas (disponibilidade de tempo para as sessões e interesses pessoais, por exemplo).

Ao receber as informações do parceiro, o aluno deveria fazer contato por e-mail, propondo um dia/horário e um dos programas de mensageria instantânea (*MSN*[®], *Skype*[®], *Oovo*[®]) para o primeiro encontro “presencial” via internet, ou seja, para a primeira sessão. A responsabilidade de negociar todos os aspectos das sessões de teletandem era da dupla pareada, sendo dias/horários, assuntos ou temas, formas de aprendizagem, entre outros, algumas das decisões que eles tinham que tomar. Destacam Aranha e Cavalari (2014) que, no campus de São José do Rio Preto, os participantes brasileiros podiam contar com os professores-mediadores (alunos do programa de pós-graduação que investigam o contexto teletandem), cujo papel era o de oferecer apoio pedagógico sempre que os interagentes precisassem, bem como ser responsáveis pelas sessões de mediação.

Além dessa modalidade de tandem, existem outras, descritas por Brammerts (2002). Segundo o autor, citado por Salomão (2008), essas modalidades dependem das características do contexto e são classificadas conforme mostra o quadro:

⁴ Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/signup.asp>

⁵ Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/#258,387>

Modalidades de Tandem por contexto		
<i>TANDEM INSTITUCIONAL</i>	realizado dentro de instituições como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idiomas, universidades, que o reconhecem e o promovem	<i>INTEGRADO</i> É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório (BRAMMERTS <i>et al.</i> , 2002, p. 86.)
		<i>NÃO-INTEGRADO</i> A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por ex. meios para achar um parceiro, espaços, recursos técnicos, materiais, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido na ausência de um curso (BRAMMERTS <i>et al.</i> , 2002, p. 84.)
<i>TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL</i>	é institucional somente para um dos dois participantes	
<i>TANDEM NÃO INSTITUCIONAL</i>	desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes	

Quadro 1 – Modalidades de tandem de acordo com as características do contexto (Fonte: Autor, adaptado e recortado de Salomão, 2008).

Atualmente, além da modalidade de teletandem institucional não-integrado, a qual foi descrita acima, o campus de São José do Rio Preto conta com a modalidade de Teletandem Institucional-Integrado, que será apresentada detalhadamente a seguir, uma vez que constitui o contexto de realização da presente pesquisa e possui várias características diferenciadas da modalidade não-integrada.

1.1.2 O Teletandem Institucional-Integrado (TTDii)

A modalidade TTDii (ARANHA & CAVALARI, 2014) surgiu devido às necessidades

e oportunidades que parcerias com universidades estrangeiras trouxeram para o contexto. As sessões de TTDii e todas as atividades desse novo contexto estão inseridas no conteúdo programático de determinadas disciplinas do curso de graduação. A realização dessas sessões é obrigatória, sendo essa uma das diferenças com relação ao teletandem institucional não-integrado.

Os professores das turmas participantes do TTDii assumem o papel de tutores, preparam seus alunos e fornecem aconselhamento, inserindo em suas aulas questões e informações que orientam os aprendizes nas sessões, e ainda atribuem notas aos alunos que realizarem as atividades solicitadas (as quais são descritas posteriormente) no período das parcerias institucionais-integradas. Ademais, os alunos devem participar de um tutorial (ARANHA & CAVALARI, 2014) antes das sessões começarem, a fim de que todo o seu funcionamento e regras sejam esclarecidos, bem como a realização das atividades previstas no cronograma.

Além dessas características mencionadas, de acordo com Aranha & Cavalari (2014), na modalidade de parcerias de TTDii:

- (a) os alunos fazem as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as sessões e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia;
- (b) os professores organizam um calendário de sessões (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das sessões. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema aqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a sessão, funcionar como um *warm-up*;
- (c) a atividade de TTD é utilizada como um instrumento de avaliação, uma vez que se relaciona de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas (ARANHA & CAVALARI, 2014, p. 76).

As autoras também salientam que as sessões ocorrem sempre no mesmo horário, durante as aulas de língua estrangeira, e os alunos são pareados aleatoriamente, mantendo-se o mesmo par durante as oito semanas. No Laboratório Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, o pareamento aleatório ocorre da seguinte maneira: as sessões são realizadas via *Skype*[®], por

meio de um usuário criado para cada computador que, por sua vez, tem adicionado um dos usuários criados para cada computador utilizado no laboratório da universidade que participa do TTDii com os alunos brasileiros. Quando os alunos chegam aos laboratórios para interagir, os computadores estão ligados e conectados ao *Skype*[®]; cada aluno escolhe o computador onde quer trabalhar e faz a ligação via *Skype*[®] para a pessoa que está sentada do outro lado.

Por fazer parte de uma disciplina regular, o TTDii conta com algumas atividades obrigatórias, tais quais: i) responder a um questionário inicial e um final entregues pelo professor da disciplina; ii) escrever um diário reflexivo logo após cada sessão, levando em consideração as metas que estabeleceram e a prática linguística que ocorre durante as sessões, salientando aspectos positivos e negativos; iii) escrever, revisar e reescrever textos na língua alvo para serem trocados com seus parceiros ao longo das sessões; iv) postar os documentos relacionados às práticas de TTDii em seu e-portfolio em uma plataforma utilizada pela turma⁶ (questionários, diários reflexivos, redações originais, revisadas e reescritas, e documentos com as transcrições do *chat* realizado em cada aula).

As atividades requeridas no TTDii representam um grande diferencial desta modalidade com relação ao TTD Institucional Não-Integrado. Sua prática vai além das sessões e envolve os alunos em aspectos que antes não eram considerados pelos participantes, como as atividades acima mencionadas.

Luvizari-Murad (2014), em seu estudo sobre os sistemas de atividades TTD e TTDii, sintetizou os principais componentes organizacionais que diferenciam os contextos de Teletandem Institucional Não-Integrado (TTD) e o Teletandem Institucional-Integrado (TTDii), como vemos no quadro abaixo:

⁶ No laboratório da UNESP de São José do Rio Preto, na época da coleta de dados da presente pesquisa, os alunos deveriam utilizar a Plataforma TelEduc, disponível em: http://prograd.ead.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=927 . Atualmente, os alunos postam os documentos no Google Drive.

	Contexto TTD	Contexto TTDii
Local e horário das interações	Os interagentes são livres para escolher o local e o horário mais convenientes para as interações.	As sessões são sempre realizadas no laboratório de <i>Teletandem</i> da universidade no horário da aula de língua inglesa (no lado brasileiro) e língua portuguesa (nos Estados Unidos).
Temas sobre os quais os interagentes conversam	Cabe aos interagentes a opção de estabelecer temas para as interações ou deixarem que seja algo espontâneo.	As sessões são iniciadas com o oferecimento de <i>feedback</i> das “redações” corrigidas. Após fazê-lo, os interagentes podem ou não continuar conversando sobre o filme ou texto que gerou a “redação” ou partirem para a conversação livre.
Tarefas para serem desenvolvidas fora da sessão	Não há, a menos que os interagentes assim o desejem. Se assim for, são responsáveis por estabelecerem e negociarem essas tarefas.	Produções escritas sobre temas discutidos nas aulas de LE. Os interagentes enviam-nas aos parceiros que são responsáveis por corrigi-las. Na sessão seguinte, podem discutir as correções feitas. Além de desenvolver a habilidade escrita, essa atividade tem por intuito fornecer insumo para as discussões durante a interação. Nem sempre a correção linguística é o foco, mas também questões culturais advindas dos trabalhos escritos.
Avaliação do processo e oferecimento de <i>feedback</i>	Os aprendizes avaliam a produção do parceiro e oferecem <i>feedback</i> apenas se desejarem e estabelecerem essa dinâmica na parceria independente.	Os interagentes recebem uma nota pela participação na atividade de TTDii, que se constitui em parte da avaliação da disciplina de língua estrangeira. No lado brasileiro, a nota da atividade de <i>Teletandem</i> compreende: a) a assiduidade nos encontros, b) a produção de textos, c) a correção das redações do parceiro, d) a produção de diários e questionários, e) o armazenamento de todos os componentes anteriores de acordo com a organização estabelecida pelo grupo.
Suporte aos interagentes	Podem, se desejarem, serem acompanhados por professores mediadores.	Devem reportar-se ao professor da disciplina de língua inglesa (e monitores que os auxiliam). O docente acompanha e organiza a atividade de TTDii para todo o grupo, embora, obviamente, não tenha acesso à sessão em si, nem tampouco “controle” dela.
Coleta de dados	Realizada individualmente, se o interagente estiver ligado a atividades de pesquisa. Caso contrário, as sessões são realizadas nas casas dos	Realizada coletivamente. Todos os interagentes fazem TTDii no laboratório, no período da aula de língua inglesa. Todos os computadores são preparados para gravar as sessões em áudio e vídeo

	próprios interagentes e não são, necessariamente, gravadas.	por meio do programa <i>Evaer</i> .
--	---	-------------------------------------

Quadro 2 – TTD e TTDii: diferenças no contexto (Fonte: LUVIZARI-MURAD, 2014, p. 8).

Destaco o item do quadro acima referente às tarefas que são desenvolvidas fora da sessão de teletandem, especificamente a escrita. Na modalidade de teletandem institucional não-integrado, a prática da escrita restringe-se, geralmente, a esclarecimentos, dúvidas e/ou outros comentários que eram feitos no *chat* do programa utilizado para a sessão. Se os interagentes desejassem, também poderiam estabelecer outras tarefas por escrito; no entanto, não havia exigências específicas nesse aspecto, o que difere do TTDii, já que a escrita de textos é obrigatória nessa modalidade.

Telles & Vassallo (2006), ao abordar seis princípios que caracterizam o teletandem, apresentam o desenvolvimento da leitura e da escrita como um deles. Segundo os autores, junto às conversas durante as sessões de teletandem,

(...) reflexões partilhadas de leitura e escrita são praticadas. Estas reflexões podem se concentrar no conteúdo, cultura, forma, léxico e no processo de interação de teletandem em si. As práticas de leitura e escrita também podem se tornar práticas regulares do e-Tandem, tais como a troca de tarefas de casa escritas por e-mail, quando *feedback* linguístico e insumos de vocabulário e gramática significativos são dados pelo parceiro teletandem⁷ (TELLES & VASSALLO, 2006, p. 7).

Ou seja, mesmo antes da modalidade TTDii, a leitura e a escrita eram fundamentais para a prática de teletandem e representavam um dos princípios desse contexto virtual de aprendizagem de línguas.

⁷ These free conversations are followed by shared reflection during which reading and writing abilities are practiced. These reflections may focus on content, culture, form, lexicon and the process of *Teletandem* interaction itself. The reading and writing practices can also take the form of regular *e-Tandem* practices, such as exchange of written homework assignments by e-mail, when language feedback and meaningful vocabulary and grammar inputs are given by the *teletandem* partner (TELLES & VASSALLO, 2006, p. 7 – tradução minha).

Na modalidade de TTDii, a escrita, foco da presente pesquisa, ganha significativo destaque, já que tal atividade, além de ser obrigatória, pressupõe a produção de três textos⁸ ao longo da realização das sessões, o que não acontecia na modalidade institucional não-integrada. A incorporação da prática da escrita feita pelo TTDii foi uma adaptação às necessidades do contexto. Sua prática, descrita detalhadamente por Cavalari & Aranha (no prelo), ocorre entre a segunda e a sétima sessões, nas quais os alunos devem trocar textos com seus parceiros estrangeiros, por meio de um revezamento entre produção em língua estrangeira (LE) e revisão em língua materna (LM). Em cada semana, um dos membros do par interagente deve escrever um texto na língua alvo, com temas que são sugeridos pelos professores de acordo com o programa de sua disciplina, e enviar para o parceiro, que deverá corrigir o texto e enviá-lo de volta para que tal revisão seja comentada na sessão seguinte. Dessa maneira, toda semana, a sessão se inicia na língua na qual o texto foi escrito e o aprendiz daquela língua tem a oportunidade de solucionar suas dúvidas em relação às revisões e correções feitas pelo parceiro em seu texto (ARANHA & CAVALARI, 2014). Espera-se que, idealmente, cada interagente escreva e reescreva os textos na língua alvo e também revise os textos de seu parceiro. No caso dos interagentes brasileiros, as versões originais, revisadas e reescritas dos seus textos e de seus parceiros eram postadas na plataforma TelEduc.

A realização de todas essas etapas no processo de escrita – primeira versão, correção do parceiro, conversa para discutir a correção e reescrita – faz com que ela seja considerada colaborativa, já que um ajuda o outro na produção textual. Nesse sentido, a modalidade TTDii estimula um processo colaborativo de escrita à medida que as atividades são integradas à pedagogia de língua estrangeira (ARANHA & CAVALARI, 2015).

Com relação ao conteúdo dos textos, os professores das turmas sugerem temas que fazem parte do cronograma da disciplina de língua estrangeira e/ou a turma assiste a filmes que

⁸ Esse número pode variar dependendo da solicitação do professor da turma participante do TTDii.

servem de base para a produção textual (como no caso da universidade americana desta pesquisa). Alguns professores brasileiros fornecem insumo em forma de textos com exemplos, explicações sobre o tipo de texto que está sendo solicitado e sugestões de temas; outros solicitam a produção de determinado gênero textual. Assim, não há um consenso acerca de como os professores solicitam aos seus alunos a produção dos três textos obrigatórios para as sessões do TTDii⁹, pois, uma vez que a prática está inserida na disciplina, os textos são propostos de acordo com o conteúdo programático da disciplina em questão.

Também não há um acordo no que diz respeito à forma como os alunos fazem a revisão dos textos do parceiro. Segundo Aranha e Cavalari (2015), o *feedback* corretivo que os alunos devem dar depende da abordagem do professor da disciplina ou dos próprios alunos, de acordo com suas experiências e crenças. Sugere-se, em geral, que os participantes utilizem o sistema de revisão do *Office Word*[®], que assinala as alterações feitas no texto, bem como permite a inserção de comentários. No entanto, fica a critério de cada aluno escolher a forma como deseja corrigir o texto do parceiro.

Aranha e Cavalari (2015), ao analisarem a forma pela qual os participantes brasileiros oferecem *feedback* para as produções escritas de seus pares americanos, mostraram que

(...) a maioria dos participantes, aparentemente, tendem a corrigir as produções escritas de seus parceiros de TTDii de acordo com suas crenças e experiência como aprendizes, de forma coerente com o *feedback* fornecido geralmente por professores, ou seja, eliminando o erro, proporcionando formas corretas prescritivas e impedindo os alunos de exercer as suas próprias estratégias de aprendizagem (ARANHA & CAVALARI, 2015, p. 145)¹⁰.

Sobre o fato de os alunos não terem instruções para realizar as revisões dos textos, Elola & Oskoz (2014), ao abordarem cursos online e híbridos, afirmam que os aprendizes do contexto

⁹ Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas feitas com alguns professores da UNESP de São José do Rio Preto.

¹⁰ The analysis shows that most participants apparently tend to correct their iiTTD partners' written productions according to their beliefs and experience as learners, coherently with the feedback usually provided by teachers, i.e., by eliminating the error, providing prescriptive correct forms and preventing students from exercising their own learning strategies (ARANHA & CAVALARI, 2015, p. 145) – *tradução minha*.

tandem deveriam ser letrados na área da computação, tendo habilidades de processamento de palavras e familiaridade com a Internet. Nesse caso, saber lidar com ferramentas de revisão de texto do *Word Office*[®] e ter conhecimentos básicos sobre o envio de e-mails com anexos, por exemplo, representam letramentos necessários para que o *feedback* corretivo escrito seja realizado sem dificuldades ou dúvidas que os alunos possam ter ao longo desse processo.

A escrita, no caso da modalidade de TTDii, representa uma prática complexa, que envolve etapas como a revisão e a reescrita, e por não haver consenso com relação aos aspectos supracitados, há uma demanda significativa de estudos acerca do tema. Na presente pesquisa, como já mencionei, proponho um trabalho específico com as produções textuais no TTDii de alunas americanas a partir de gêneros textuais, com instruções de como proceder na escrita, embora não haja determinação de como os parceiros devam proceder nas revisões dos textos.

Faz-se relevante retomar a questão dos princípios que regem o teletandem (reciprocidade, separação de línguas e autonomia) também na modalidade de TTDii, que apresenta diferenças com relação a esses três aspectos. Embora os princípios estejam presentes no TTDii, algumas características diferem devido à forma com que as sessões nesta modalidade acontecem e devido ao papel que a prática da escrita adquire neste contexto.

O princípio da reciprocidade permanece inalterado no que concerne à habilidade oral da língua, pois os parceiros seguem a premissa de que um ajuda o outro e ambos se beneficiam com a prática do TTDii, simultaneamente. Entretanto, na habilidade escrita a reciprocidade assume um caráter diferenciado no sentido de que existe um revezamento de escrita, correção e discussão dos textos produzidos pelos alunos participantes das sessões. Quando um aluno corrige o texto do outro e na sessão seguinte conversa sobre esse texto, ele está auxiliando seu parceiro na melhoria de sua produção, sem pedir nada em troca naquele momento; o aluno que corrigiu o texto sabe que na semana seguinte ele é quem terá o texto corrigido e discutido pelo colega, e assim a reciprocidade acontecerá. Portanto, apesar de não haver uma simultaneidade

de auxílio para a produção textual no TTDii, a reciprocidade não deixa de fazer parte da modalidade.

Já com relação à separação das línguas, no TTDii existe um controle maior por parte dos professores, que, em geral, avisam os alunos sobre o momento de troca de uma língua para outra, e pelo fato de haver produções textuais que são discutidas nas sessões, a língua a ser falada por primeiro dependerá da língua na qual o texto foi escrito para aquela sessão. Desse modo, a separação de línguas não segue apenas a vontade dos parceiros, mas, também, a agenda da modalidade que depende dos textos produzidos pelos alunos. No entanto, deve-se destacar que, mesmo com professores e/ou mediadores durante as sessões, não se pretende garantir que todos os participantes sigam realmente as instruções sobre troca de língua, pois a autonomia não deixa de fazer parte do TTDii e, se os parceiros desejarem, podem não conversar sobre os textos ou fazê-lo utilizando a língua materna de quem escreveu o texto, casos que são evidenciados nas análises do presente estudo.

Com relação à autonomia, Aranha & Cavalari (2014) e Cavalari & Aranha (no prelo) apontam que esse princípio também é diferente no TTDii. Existem condições para a sua realização, como a separação das línguas conforme os textos são escritos; os horários que são determinados pelas aulas da disciplina na qual o aluno estuda; e as atividades obrigatórias da disciplina. Contudo, os alunos têm autonomia para negociar vários aspectos de suas sessões, como a troca de informações por outros meios além do *Skype*[®] (redes sociais, e-mail etc.), escolha de assuntos para conversar que não sejam apenas relativos aos textos, entre outros.

Para finalizar a teoria acerca da modalidade de TTDii, elaborei um quadro que apresenta os três *princípios* e, logo abaixo, duas características do teletandem institucional não-integrado em comparação com o integrado, destacando a língua como enfoque do presente estudo.

Princípios / Características	TTD	TTDii
Reciprocidade	Limita-se, basicamente, à oralidade, já que produções textuais escritas não são obrigatórias; o aluno mais proficiente ajuda o parceiro e vice-versa, de acordo com a língua que está sendo falada.	Além de ser considerada na oralidade das sessões, há reciprocidade na escrita; não é simultânea, pois em cada sessão os participantes falam sobre apenas um texto, mas na sessão seguinte os papéis se invertem e a reciprocidade é garantida.
Autonomia	Os parceiros têm maior liberdade de escolhas e negociações, pois não há interferência do professor durante as sessões.	A autonomia é reduzida na medida em que os dias, horários e local são determinados pelo professor da turma de TTDii, bem como a hora de trocar de língua durante as sessões; no entanto, os alunos mantêm características básicas da autonomia, a forma como fazem o <i>feedback</i> corretivo, assuntos das sessões etc.
Separação das línguas	É negociada entre os participantes, de acordo com suas necessidades, mas deve-se respeitar a divisão equilibrada para não haver domínio de uma sobre a outra.	Geralmente, separa-se a sessão na metade para as ambas as línguas sejam praticadas; o professor da turma avisa quando os alunos devem trocar as línguas e quando for falar do texto, deve-se usar a língua na qual ele foi escrito.
Questão da cultura	Não há diferenças significativas entre uma e outra modalidade com relação à cultura, pois ela aparece em ambas à medida que os alunos conversam sobre variados assuntos. Entretanto, por haver a produção de textos, esse aspecto pode ser mais evidenciado, dependendo dos temas que são escritos, entre outros aspectos variáveis.	
Modalidade da língua (oral e escrita)	Destaque para a língua oral, sendo a língua escrita praticada somente se os parceiros desejarem e/ou pelo uso do <i>chat</i> .	Prática da língua oral e da língua escrita de modo significativo, por meio das produções textuais que são enviadas aos parceiros.

Quadro 3 – Os princípios e as características das modalidades de TTD e TTDii (Fonte: Autor)

Conforme pode-se ver no quadro, as características mencionadas estão presentes em ambas as modalidades, com algumas diferenças entre uma e outra. Destaco, em negrito e

colorido, a questão da língua – mais especificamente, da língua escrita no TTDii, pois esse é o foco da presente tese, embora não deixe de considerar outras questões que venham a surgir nas análises do *corpus*, como os aspectos culturais, os princípios do teletandem que podem aparecer nas sessões gravadas, entre outros.

Apesar de não haver estudos que abordem o importante papel que a produção escrita tem para o TTDii, por ser muito recente, a prática da escrita de modo geral é levada em consideração por Vinagre & Maíllo (2007) no tandem. Segundo as autoras, “A grande vantagem da comunicação escrita é a possibilidade de cada aluno de preservar toda a comunicação e ter para um uso futuro uma enorme amostra de seus próprios esforços na língua-alvo”¹¹ (VINAGRE & MAÍLLO, 2007, p. 94). Nesse sentido, deve-se considerar essa materialização linguística para o TTDii, a qual tem o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de línguas em tal modalidade.

Sendo a prática da escrita o foco de nosso estudo, na seção seguinte discuto seu processo, considerando a revisão em pares dos textos e, ainda, a negociação de significados, a qual faz parte das sessões de TTDii nas quais os alunos falam sobre suas produções, e o *feedback* corretivo do parceiro.

1.2 O PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA E O *FEEDBACK* CORRETIVO

A escrita, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deve ser ensinada e aprendida como um processo, o qual exige o cumprimento de algumas ações, sendo a revisão e a reescrita duas delas. Há vários trabalhos que abordam a revisão e, conseqüentemente, a reescrita de textos, como, por exemplo, Faigley e Witte (1984); Sengupta (2000); Figueiredo

¹¹ The major advantage of written communication is the possibility for each learner to preserve the entire communication and to have for future use an enormous sample of his or her own efforts in the target language (VINAGRE & MAÍLLO, 2007, p. 94 – *tradução minha*).

(2001); Soares (2008), os quais foram utilizados neste trabalho.

Revisar não é apenas corrigir os erros de um texto; a revisão ajuda os alunos a refletir sobre a língua e a perceber a necessidade de tornar os seus textos mais claros (FIGUEIREDO, 2001) e ela pode acontecer não apenas antes da reescrita, mas em qualquer momento da produção do texto. Para Faigley e Witte (1984, p. 107), por meio da revisão, os alunos “podem descobrir o que exatamente eles têm a dizer e pensar sobre como leitores potenciais podem reagir ao seu texto”.

A revisão de textos é importante ao processo de escrita, pois por meio dela o escritor tem um *feedback* que proporciona a possibilidade de melhorar sua produção textual com relação à língua e conteúdo, por exemplo e, conseqüentemente, colaborar com o desenvolvimento da língua alvo. Por isso, o erro não deve ser considerado como algo negativo, que desestimula o aprendiz; pelo contrário, o erro, quando apontado e tratado como parte do processo de aprendizagem, funciona como uma oportunidade de evolução na língua alvo em termos de não apenas adequar gramaticalmente o texto, mas, sobretudo, de atingir propósitos comunicativos específicos por meio da escrita.

Hyland (2007), em seu texto sobre pedagogias do gênero para a escrita em segunda língua, fala da colaboração na aprendizagem, ou interação em pares, na escrita baseada em gêneros. O autor menciona duas noções de aprendizagem, sendo uma delas a consciência compartilhada, a qual é definida como “a ideia de que aprendizes trabalhando juntos aprendem mais efetivamente do que indivíduos trabalhando separadamente¹²”. Ou seja, a noção de *feedback* se encaixa nessa premissa, já que pressupõe um trabalho conjunto em busca da aprendizagem.

O *feedback*, então, é relevante à aprendizagem de línguas e, no caso específico dessa pesquisa, à escrita de textos, pois, segundo Shute (2007) ele desempenha um papel de apoio, de

¹² Shared consciousness: the idea that learners working together learn more effectively than individuals working separately (HYLAND, 2007, p. 158) – *tradução minha*.

andaime (*scaffolding*) (VYGOTSKY, 1991), o qual torna possível ao aluno realizar tarefas que ele não conseguiria sem ajuda ou que teria dificuldades em fazê-lo.

A revisão de um texto pode ser feita a partir de diversas formas de correção. Segundo Figueiredo (2001), as correções se dividem em dois tipos: a direta, realizada tradicionalmente pelo professor, que implica marcar no texto os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais, podendo ou não ser levado em conta o aspecto comunicativo; e a indireta, que tem por finalidade envolver os alunos no processo de correção, de modo a torná-los mais autônomos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem. Existem algumas maneiras de se realizar a correção indireta, de acordo com Figueiredo (2001): a autocorreção, a correção com a turma toda, conferências e a correção com os pares. Destaco a última, pois o contexto de trabalho desta pesquisa, o TTDii, propicia justamente a correção em pares, a qual será agora explicitada.

A correção em pares é sugerida por alguns autores (FIGUEIREDO, 2001; STORCH, 2007; DOBAO, 2012; SHEHADEH, 2010) por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa e caracteriza-se como um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita. Além disso, esse tipo de correção estimula a comunicação genuína, envolvendo os alunos na prática e negociação de uma enorme gama de habilidades, como, por exemplo, a leitura e a discussão (LEE, 1997). A escrita, assim, torna-se o foco da conversação entre os alunos, sendo esse um dos pressupostos do TTDii, e é isso que ocorre nas sessões do TTDii: após a revisão dos textos realizada pelo parceiro, o tópico do encontro seguinte é baseado no texto escrito, a partir de comentários feitos pelo revisor, esclarecimentos de dúvidas sobre a correção realizada etc.

Segundo Dobao (2012, p. 41), “A análise da interação entre pares como uma oportunidade de diálogo colaborativo revelou que, quando os alunos compartilham a responsabilidade do produto escrito ou oral, eles tendem a colaborar na solução de seus

problemas na língua”¹³. Ou seja, não apenas contribuições relativas aos textos podem ser dadas, como na aprendizagem da própria língua alvo do parceiro, no caso do TTDii.

Pesquisas acerca da correção em pares mostram que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (JOHNSON, 1995; GOLDSTEIN & CONRAD, 1990).

Na pesquisa de Storch (2007), a autora investiga os méritos do trabalho em pares na edição de textos em aulas de língua estrangeira. Por meio de suas análises, a autora aponta vantagens dessa abordagem, chegando à conclusão de que os aprendizes têm oportunidades de usar a língua-alvo para uma série de funções da escrita, inclusive para a aprendizagem de línguas em si. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mendonça & Johnson (1994) afirmam que “o *feedback* de pares tem efeitos positivos, já que as sugestões e explicações oferecidas durante as avaliações pelos pares permitiram aos alunos mostrar o que eles sabiam sobre a escrita e usar essa informação em sua revisão”¹⁴.

Rollinson (2005) aponta, também, uma lista com as maiores vantagens da estratégia de *feedback* em pares com relação a cinco critérios: correção e revisão, público-alvo, colaboração, revisão dos pares *versus* revisão do professor, comunicação e atitudes dos alunos. As vantagens destacadas por mim resumem-se em: a) os escritores revisam de forma eficaz seus textos com base nos comentários fornecidos pelos seus colegas; b) ser um leitor crítico da escrita dos outros pode tornar os alunos leitores mais críticos e revisores de sua própria escrita; c) comentários dos colegas podem encorajar um diálogo colaborativo, no qual o *feedback* bidirecional é

¹³ The analysis of peer-peer interaction as an opportunity for collaborative dialogue has revealed that, when learners share responsibility for the written or oral product of the task at hand, they tend to collaborate in the solution of their language problems (Dobao, 2012, p. 41) – *tradução minha*.

¹⁴ Peer feedback has positive effects since the suggestions and explanations offered during the peer reviews allowed students to show what they knew about writing and to use that information in their revision (MENDONÇA & JOHNSON, 1994, p. 765) – *tradução minha*.

estabelecido e o significado é negociado entre as duas partes – esse caso ocorre, especificamente, na modalidade do TTDii, já que além das correções nos textos, os alunos conversam sobre eles; d) quando os alunos veem o benefício de comentários dos colegas, suas atitudes em relação a escrita se tornam mais positivas.

Além dessas vantagens apontadas por Rollinson (2005), O *Institute for Writing and Rhetoric*, da Dartmouth College, expõe alguns fatos que justificariam a escolha de uma abordagem colaborativa no trato dos textos produzidos em língua estrangeira. Trago os principais a seguir:

Revisões em pares ajudam os alunos a entender que eles não estão escrevendo para eles mesmos, mas, sim, para leitores reais; saber que seus pares lerão seus textos dão aos alunos um senso concreto para quem eles escrevem e por quê; a colaboração oferece aos alunos a prática de analisar a escrita e encoraja-os a conversar sobre sua escrita, pois terão de explicar certas escolhas de seus textos e até defendê-las; a colaboração ajuda os alunos a compreender a escrita como um processo e aumentar o sentimento de domínio do que é, muitas vezes, uma tarefa complexa e difícil; a melhor maneira de aprender algo é ensinando-a, visto que, ao instruir seus pares, os alunos aprendem a melhorar a sua própria escrita¹⁵.

Vale ressaltar que, segundo Shehadeh (2010, p. 112), “para um maior benefício e maior efeito do *feedback*, ele deve ser realizado tanto na forma escrita, quanto na forma oral, pois pesquisas têm mostrado que o *feedback* explícito escrito junto ao *feedback* oral afeta significativamente o nível de precisão na escrita dos alunos”¹⁶. Nesse sentido, as sessões de TTDii representam a oportunidade de se ter um *feedback* oral que corrobora o *feedback* escrito realizado previamente.

Outro estudo que mostra a eficiência de sessões de conversa em pares sobre produções textuais em LE é o de Tsui & Ng (2000). Esses autores, em uma pesquisa sobre os benefícios

¹⁵ Página do Instituto com a lista completa de itens sobre o trabalho em pares: <http://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/collaborative-learning-learning-peers>.

¹⁶ It is worth mentioning that for feedback to have an optimal effect and benefit, it must combine both written and oral feedback because research has shown that explicit written feedback together with conference (oral) feedback significantly affects the level of accuracy in the students’ writing (SHEHADEH, 2010, p. 112) – *tradução minha*.

das correções de textos em pares, observaram que

(...) os comentários escritos pelos pares funcionam melhor quando são complementados por sessões orais em pares nas quais os alunos têm a oportunidade de esclarecer o seu raciocínio, explicar seus significados pretendidos e, de forma colaborativa, explorar formas eficazes de expressar seus pensamentos e argumentos¹⁷ (TSUI & NG, 2000, p. 168).

Uma discussão oral combinada com o *feedback* escrito é considerada importante pelos aprendizes, pois esse tipo de abordagem minimiza questões mal entendidas e esclarece o *feedback*. Thorsteinsen (2010), em seu estudo sobre *feedback* escrito, mostra essa noção, já que os alunos e professores entrevistados pela pesquisadora afirmam preferir o *feedback* oral junto ao escrito para facilitar a compreensão de aspectos que o *feedback* escrito sozinho não deu conta. Logo, a proposta de se inserir o *feedback* oral como uma das atividades de TTDii, além de poder ser usada como gatilho para a conversa e como uma possível ferramenta para o caso de ausência de assunto, conforme Aranha & Cavalari (2014) afirmam, também corrobora para o melhor funcionamento do *feedback* escrito.

Ao corrigir o texto do parceiro ou conversar sobre as correções, durante o *feedback* oral nas sessões de TTDii, é possível pensar em maneiras pelas quais os alunos assumem o papel de leitores do texto do parceiro. Em uma pesquisa sobre as reações de escritores aos leitores de seus textos, Lockhart e Ng (1995) analisaram as interações de alunos falantes de cantonês em uma universidade em Hong Kong e observaram a existência de quatro posturas de leitor: 1) *postura interpretativa*: é a do leitor que usa o *feedback* em pares como um fórum para a apresentação de suas reações pessoais sobre o texto do escritor; inclui reações positivas e negativas; usa as reações como critérios de avaliação e dá sugestões baseadas em preferências

¹⁷ This study also shows that written peer comments work better when they are supplemented by oral peer response sessions in which learners are given the opportunity to clarify their thinking, explain their intended meanings and collaboratively explore effective ways of expressing their thoughts and arguments (TSUI & NG, 2000, p. 168) – *tradução minha*.

personais; 2) *postura autoritária*: o leitor tem noções preconcebidas do como o texto deve ser escrito; ele resolve os problemas sozinho e impõe suas próprias ideias sobre o texto; 3) *postura colaborativa*: o leitor negocia com o escritor; vê seu papel como facilitador do texto; ajuda o escritor a articular novas ideias; 4) *postura de sondagem*: reflete sobre o significado do texto e pede esclarecimento ao escritor; se concentra em áreas que são confusas e obtém explicações; verifica as intenções do escritor e dá tempo para que ele expresse suas ideias. Essas posturas corroboram com a investigação de como o *feedback* corretivo oral ocorre nas sessões de TTDii e da possibilidade de haver influência disso na produção textual das alunas.

Faz-se relevante mencionar a questão do aluno de cursos de licenciatura que faz TTDii, como é o caso da presente pesquisa, e que pode se utilizar dos momentos de fornecimento de *feedback* corretivo para colocar em prática seu conhecimento e adquirir experiências com o ensino e a aprendizagem de línguas. Fernandes & Telles (2015) tratam desse tema, junto a um enfoque na forma durante as sessões de teletandem, enfatizando esse contexto como oportunizador de práticas docentes para os professores em formação que atuarão (ou já atuam) na educação. Assim, o *feedback* corretivo não seria benéfico apenas para o aluno que o recebe, mas, também, para quem dá esse retorno, seja por escrito ou oralmente, durante as sessões de TTDii.

Dentro da teoria de tandem, Little e Brammerts (1996) afirmam que existem três formas pelas quais os aprendizes podem melhorar suas habilidades linguísticas com o auxílio de seus parceiros: a) pela aprendizagem a partir dos modelos de seus parceiros; b) pela aprendizagem por meio da ajuda dos parceiros em reformular; c) pela aprendizagem por meio das correções dos parceiros, sendo essa última a correspondente ao *feedback* corretivo, elemento foco dessa seção.

Além disso, Vinagre & Maíllo (2007, p. 93) declaram que

Na aprendizagem em tandem, a correção de erro tem sido identificada como ‘o elemento pedagógico central de uma parceria em tandem’ (Little *et al.*, 1999, p. 39). Outros autores sugerem que ‘nos contextos naturais, bem como em contextos formais, o *feedback* é um dos estímulos mais importantes para a aprendizagem’ (LITTLE & USHIODA, 1998, p 96.); ‘é através do *feedback* que a consciência metalinguística dos alunos é mais eficazmente moldada e refinada’ (LITTLE *et al.*, 1999, p. 52) (VINAGRE & MAÍLLO, 2007, p. 93)¹⁸.

Destarte, tanto o *feedback* escrito, quanto o oral, o qual será analisado na presente tese, revelam-se fundamentais para o TTDii, sobretudo porque a prática da escrita está presente nesta modalidade e possibilita revisão e reescrita a partir da colaboração do parceiro.

Passo agora a tratar de outro tópico relevante para o processo de produção e revisão textual e que faz parte do *feedback* corretivo oral: a negociação de significados, evidenciada durante as sessões de TTDii nas quais os alunos falam sobre os textos.

1.2.1 Negociação de significados no *feedback* oral das sessões de TTDii

Um aspecto que merece discussão é a negociação de significados, a qual está presente nas sessões de TTDii e diz respeito a um dos aspectos analisados na dupla focal desta pesquisa. Garcia (2010) trata da negociação de significados no contexto do Teletandem, defendendo que a todo instante os parceiros fazem acordos e negociações durante a sessão para esclarecer dúvidas, obter confirmação ou repetição daquilo que não entendem. No presente contexto, ao falar sobre os textos escritos, os interagentes utilizam estratégias de negociação de significado para obter informações que os auxiliarão no entendimento de aspectos confusos do texto ou até mesmo da fala deles durante as sessões.

¹⁸ In tandem learning, error correction has been identified as “the central overtly pedagogical element of a tandem partnership” (Little *et al.*, 1999, p. 39). Other authors suggest that “... in naturalistic as well as in formal contexts, feedback is one of the most important stimuli to learning” (Little and Ushioda, 1998, p. 96); “it is through giving feedback that learners’ metalinguistic awareness is most tellingly sharpened and refined” (Little *et al.*, 1999, p. 52) – *tradução minha*.

A respeito de ‘negociação’, Pica (1994) esclarece que

Este termo tem sido usado para caracterizar a modificação e reestruturação da interação que ocorre quando aprendizes e seus interlocutores preveem, percebem ou experimentam dificuldades na compreensão da mensagem. Enquanto negociam, eles trabalham linguisticamente para obter a compreensão necessária, repetindo literalmente a mensagem, fazendo ajustes na sintaxe, modificando palavras ou modificando a forma e o significado de variadas formas¹⁹ (PICA, 1994, p. 494).

Nas sessões do TTDii, as modificações linguísticas promovidas pela negociação de significados representam uma forma de ajudar os aprendizes a desenvolver a percepção e a consciência da língua-alvo e, por meio desse insumo, aprimorar sua compreensão e produção. “A negociação se daria por meio de ajustes conversacionais que permeiam as interações na língua estrangeira” (GARCIA, 2010, p. 64-65), sendo esses ajustes responsáveis por fazer com que um interagente entenda o que o outro quis dizer, seja na própria sessão ou no texto escrito, como é o caso de nosso trabalho.

De forma resumida, a negociação é “uma atividade que ocorre quando um ouvinte sinaliza para um falante que a mensagem não está clara, e falante e ouvinte modificam sua fala para resolver este impasse” (PICA, 1996, p. 200). Esse é um fenômeno que pode ocorrer com naturalidade em um contexto que envolve aprendizes de língua estrangeiras, pois se são aprendizes, possivelmente apresentarão dificuldades na comunicação em algum momento de sua interação.

Nas sessões de TTDii nas quais os interagentes conversam sobre os textos escritos e revisados, a negociação de significados faz parte de modo significativo, pois aquela conversa tem justamente o propósito de possibilitar ao escritor do texto tirar dúvidas e fazer esclarecimentos sobre aspectos que foram corrigidos pelo parceiro. Ou seja, as negociações de

¹⁹ This term has been used to characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility. As they negotiate, they work linguistically to achieve the needed comprehensibility, whether repeating a message verbatim, adjusting its syntax, changing its words, or modifying its form and meaning in a host of other ways (PICA, 1994, p. 494 – *tradução minha*).

significado, nesse caso, não acontecem apenas a partir de dificuldades de entendimento na oralidade, mas, sobretudo, a partir de problemas indicados na escrita, os quais são discutidos na oralidade.

O TTDii tem um papel importante para a negociação de significados, pois é uma modalidade na qual ferramentas tecnológicas podem auxiliar os participantes, que estão em lugares diferentes, no processo de aprendizagem da língua alvo. Portanto, uma das vantagens de se fazer a negociação de significados no TTDii é que esse processo ocorre em um contexto no qual um falante nativo ou mais proficiente negocia o *feedback* do texto de seu próprio país, ou seja, o falante proficiente pode ser um “colega nativo” (ou mais proficiente) que ajuda o parceiro a produzir um texto, utilizando as tecnologias já citadas.

A própria conversa sobre os textos produzidos nas sessões de TTDii caracteriza-se como uma negociação de significado. Nesse sentido, ao invés de considerar uma negociação de significado apenas como “uma atividade que ocorre quando um ouvinte sinaliza para um falante que a *mensagem não está clara*, e falante e ouvinte modificam *sua fala* para resolver este impasse” (PICA, 1996, p. 200), o conceito de negociação de significados, no TTDii, inclui a *solicitação de esclarecimento* a partir da *produção escrita*, que será discutida na oralidade, durante aquela conversa na sessão.

Junto à noção de negociação de significados, destaco o conceito de episódios linguísticos com foco na forma, investigados no teletandem por Fernandes & Telles (2015), os quais são definidos como “partes de um diálogo em que os aprendizes falam sobre a língua que estão produzindo, questionam o seu uso, ou corrigem a si mesmos ou a outros” (SWAIN; LAPKIN, 1998 *apud* FERNANDES & TELLES, 2015, p. 271). O enfoque na forma é importante na sessão de TTDii, pois possibilita ao aprendiz notar as diferenças entre sua produção linguística e a produção de falantes mais proficientes. No caso da modalidade em questão, na qual são abordados os textos produzidos pelos parceiros, o *feedback* corretivo

representa oportunidade de episódios linguísticos com foco na forma para que a língua alvo também seja aprimorada a partir da prática da escrita dos participantes.

Após discutir brevemente sobre a negociação de significados e mencionar os episódios linguísticos com foco na forma, apresento, na sequência, o aporte teórico de gêneros textuais, o qual embasou muitas das ações realizadas nesta tese no que concerne à elaboração do curso de gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes na turma de PLE, bem como ampara as análises dos textos e das sessões de TTDii pertencentes ao *corpus*.

1.3 GÊNEROS TEXTUAIS

A presente seção do capítulo teórico inicia-se com o conceito de gêneros textuais, o qual prevê várias discussões dos estudiosos do tema. Os estudos de gêneros estão divididos em diferentes linhas teóricas, pertencentes a escolas, sendo possível citar quatro escolas principais que serviram de embasamento teórico para o desenvolvimento dos estudos de gêneros no Brasil, segundo Motta-Roth (2008) e Motta-Roth & Heberle (2015): a) a escola britânica de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993), com foco na organização retórica dos “tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais” (HYON, 1996, p. 695); a) a Escola Americana da nova retórica ou sociorretórica, representada por Bazerman (1994) e Miller (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação (HYON 1996, p. 696); c) a Escola Sistêmico-Funcional de Sydney, representada por Halliday e Hasan (1985/1989) e Martin (1985/1989), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; d) a Escola Suíça de Genebra, chamada de Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), representada por autores como Bronckart, Schneuwly e Dolz, com o foco na semiotização das relações sociais.

Neste trabalho, a noção de gêneros adotada pertence às propostas da sociorretórica, da Escola Norte-Americana e da escola britânica de ESP, levando em conta os conceitos de: a) gêneros como ação social (MILLER, 1984); b) comunidade discursiva, análise de gêneros e movimentos retóricos (SWALES, 1990; 2004); c) aplicação do conceito de gêneros no âmbito pedagógico (BHATIA, 1993; BAZERMAN, 2006). Discuto, a partir de agora, cada um desses conceitos a fim de proporcionar definições que sirvam de base para que as análises desta pesquisa sejam realizadas.

1.3.1 Gêneros textuais à luz da sociorretórica

Os pressupostos sociorretóricos de gêneros estão amparados, originalmente, na concepção de gênero como ação social, fundamentada por Miller, em 1984, na obra *Genre as Social Action*. De acordo com Miller (1984), é por meio do gênero que o indivíduo compreende como participar das ações de uma determinada comunidade. A autora acredita que as pessoas reconhecem similaridades entre situações recorrentes e, assim, elaboram representações de ações tipificadas.

A retórica é um dos elementos chave da concepção de gênero de Miller. A autora discorre acerca das noções de recorrência e de retórica para chegar à de gênero como ‘ação retórica tipificada’, a qual funcionaria como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente (MILLER, 1984). O termo *situação retórica* é, inclusive, utilizado no lugar de *situação*, pois Miller enfatiza que os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação (CARVALHO, 2005).

A autora, em sua obra de 1984, defende, logo no início do texto, que “uma definição retórica de gênero deve ser centrada não apenas na substância ou na forma do discurso, mas

também na ação que é utilizada para realizá-la”²⁰. O papel que os usuários da língua têm para a concepção retórica de gênero é evidente na obra de Miller. Declara a autora: “Uma compreensão do gênero pode ajudar a explicar a maneira que encontramos, interpretamos, reagimos e criamos textos particulares”²¹. Isso quer dizer que o gênero espelha a experiência de seus usuários e o texto é a materialização desta experiência, por meio da ação que ali acontece, de sua forma e seu conteúdo.

Miller trata de gêneros como artefatos culturais e, na obra de 2012, dá uma maior ênfase a esse aspecto. A autora questiona a forma pela qual entende-se a relação entre as ações individuais das pessoas e a influência abstrata de uma cultura, sociedade ou instituição na produção de gêneros. A partir disso, Miller retoma o que Swales (1990) afirmou sobre os gêneros pertencerem a comunidades discursivas e não a indivíduos, concordando com essa premissa do autor, a qual será discutida posteriormente neste trabalho.

Miller acredita que “para o estudante, os gêneros servem como chaves para a compreensão sobre como participar nas ações de uma comunidade”²². Partindo das discussões apresentadas, trago uma lista de características particulares da compreensão de gênero de Miller, proposta pela própria autora:

1. O gênero se refere a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica; como ação, adquire significado da situação e do contexto social no qual essa situação surgiu.
2. Como ação significativa, o gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. O gênero é distinto de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes do uso linguístico, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.

²⁰ I will be arguing that a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish (MILLER, 1984, p. 151) – *tradução minha*.

²¹ (...) an understanding of genre can help account for the way we encounter, interpret, react to, and create particular texts (MILLER, 1984, p. 151) – *tradução minha*.

²² (...) for the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community (MILLER, 1984, p. 165) – *tradução minha*.

5. Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente (MILLER, 2012, p. 39)

Em recente entrevista²³, Miller responde à pergunta de como ela define o conceito de gênero. Trago, aqui, um trecho que sumariza os pressupostos da autora apresentados até o momento:

(...) Eu o defino amplamente, ou seja, o gênero é uma *ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente*. (...) Cada um desses termos incorpora uma série de pressupostos. (...) Diria apenas que essa definição tende a se concentrar *mais na produção, na pessoa que desenvolve a ação*, do que na recepção. Mas creio que é possível direcioná-la para pensar sobre o modo como alguém realiza uma ação e responde a ela. Acho que *tanto a produção como a recepção são importantes para se pensar no gênero como ação* (BAZERMAN; MILLER, 2011, *grifos meus*)

Partindo das noções de gêneros de Miller (1984), Swales (1990) incorpora os postulados da estudiosa em suas discussões acerca do tema e vai além ao ver o gênero como uma forma pedagógica de levar seus alunos, falantes nativos de inglês ou não, a desenvolver competência comunicativa acadêmica. Ou seja, o autor propõe uma abordagem pedagógica para que os gêneros sejam utilizados no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas.

As contribuições teóricas nos estudos de gêneros de Swales (1990) são apoiadas, além de outros aspectos, na análise linguística, a qual revela muito da construção do texto e das práticas sociais acadêmicas e profissionais que determinam as escolhas linguísticas que configuram o texto. Nesse sentido, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 109), “para Swales, essa abordagem tem grande relevância para o ensino, visto que a conscientização linguística torna o ensino/aprendizagem mais eficaz”.

Em sua obra de 1990, *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*,

²³ BAZERMAN, C.; MILLER, C. *Bate-papo acadêmico: Gêneros Textuais*. Orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; Trad. Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans de Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011.

Swales apresenta uma visão acerca de gêneros textuais relacionada ao uso da escrita no âmbito acadêmico; em obras mais recentes em coautoria com Christine Feak (SWALES & FEAK, 1994; 2000), Swales demonstra uma preocupação ainda maior com o ensino de línguas, focando a análise de gêneros, a qual levaria a uma maior consciência retórica. O autor, portanto, tem se comprometido com os estudos de gêneros para o ensino e a aprendizagem da produção de textos em contextos específicos e essa constatação leva a considerá-lo uma base teórica bastante relevante para a presente pesquisa, pois, embora tenha trabalhado a sinopse e a resenha de filmes, que não são gêneros originalmente acadêmicos, ambos foram produzidos no contexto universitário, para fins pedagógicos.

Gêneros, afirma Swales (1990), são eventos codificados inseridos em processos sociais comunicativos compartilhados pelas comunidades nas quais ocorrem e reconhecidos por seus membros como legítimos. Aranha (2004) sintetiza as cinco particularidades que caracterizam gênero, a partir da definição de Swales (1990), as quais são comentadas por mim.

O conceito de gênero compreende:

- 1) *os eventos comunicativos, nos quais a língua desempenha papel significativo e indispensável.* Essa característica diz respeito ao papel do discurso nesses eventos, ao ambiente de produção, aos participantes envolvidos, a fatores culturais e históricos, por exemplo. Esse aspecto é primordial, pois com ele podemos perceber que não são apenas fatores linguísticos que constituem o gênero, mas também outros fatores extralinguísticos estão envolvidos.
- 2) *os propósitos comunicativos compartilhados pelos membros da comunidade discursiva, dos quais os gêneros são um veículo para atingir determinados objetivos.* Os gêneros são “veículos comunicativos para alcançar metas” (SWALES, 1990, p. 46) sendo os propósitos comunicativos que direcionam as atividades linguísticas da comunidade discursiva²⁴.
- 3) *a variação dos gêneros em sua prototipicidade, ou seja, expressões diversas circundadas*

²⁴ Resumidamente, o conceito de *comunidade discursiva*, que é discutido com detalhes a partir da página 65, diz respeito ao conjunto de indivíduos com objetivos em comum, formalmente expressos ou não.

pela estrutura retórica prevista. Esse aspecto do gênero é considerado por Swales como fundamental, pois ele reconhece a importância de outras propriedades (como forma, estrutura, público-alvo), e o papel que elas têm para a identificação de um exemplar como prototípico de um gênero.

4) *o sistema (inerente ao gênero) que estabelece limitações às contribuições linguístico/discursivas disponíveis em função do conteúdo do texto, do posicionamento do autor e da forma textual compartilhada pelos seus pares.* Uma vez estabelecidos os propósitos do gênero por parte dos membros da comunidade discursiva, existe um conjunto de convenções características e, em alguns casos, limitadoras. O reconhecimento do propósito comunicativo pelos membros da comunidade discursiva pode se dar em níveis diferentes.

5) *a nomenclatura usada pela comunidade discursiva, que é responsável por dar nomes a classes de eventos comunicativos que os membros da comunidade discursiva reconhecem como exercendo ação retórica recorrente.* Segundo Swales (1990, p. 54), o conhecimento das convenções de um gênero é, provavelmente, maior para aqueles que lidam com eles diária ou profissionalmente do que para aqueles que têm apenas contatos casuais.

A partir da sumarização das principais características dos gêneros textuais, Swales (1990) apresenta sua definição do termo, na qual agrupa todas as particularidades mostradas acima:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos nos quais os membros da comunidade compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Esta racionalidade modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo, além de ser um critério privilegiado, também opera para sustentar o escopo de um gênero, mantendo-se enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência. Se em um exemplar forem realizadas todas as expectativas sobre a caracterização de um determinado gênero, esse exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva na qual ele circula. Os nomes dos gêneros, herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras, constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas necessitam posteriormente de validação adicional (SWALES, 1990, p. 58, *tradução de HEMAIS; BIASI-RODRIGUES,*

2005).

Ao propor que um gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 58), Swales define gêneros, em primeiro lugar, como ações linguísticas e retóricas, envolvendo o uso da linguagem para comunicar alguma coisa para alguém, em algum momento, em algum contexto para algum propósito. Enquanto um evento comunicativo pode ser aleatório ou idiossincrático, motivado por um propósito único, distinto, um gênero representa uma classe de eventos comunicativos que se formou em resposta a um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos.

Com relação à definição de gêneros de Swales em 1990, o mesmo autor, em sua obra *Research Genres*, de 2004, inicia uma discussão acerca das mudanças que o conceito de gêneros textuais sofreu ao longo de mais de uma década entre uma obra e outra. Além de ampliar sua visão de gêneros para a modalidade oral, levando em conta que sua tentativa atual é ver gêneros não mais como recursos comunicativos isolados, mas, sim, como redes complexas de vários tipos, Swales (2004) propõe que o termo seja definido e explorado por meio de metáforas, as quais auxiliariam na compreensão de gêneros a partir de suas novas realidades.

São apresentadas seis metáforas por Swales (2004), as quais tiveram como base metáforas previamente discutidas por autores como Bazerman (1997), Devitt (1997), Fishelov (1993). Gênero, segundo essas metáforas, é: 1) “moldura” para a ação social, em ambiente de aprendizagem de forma de viver, sem garantia de sucesso da ação retórica; 2) “padrão” que permite liberdade e instabilidade nas escolhas linguísticas; 3) “espécie biológica” em constante evolução; 4) “família” com exemplares semelhantes em vários traços, mas com a mesma história genealógica; 5) “instituição” com processos de produção e de recepção tipificados mais ou menos complexos que servem de modelo e cujos membros desempenham papéis

institucionais típicos; 6) “ato de fala” no que concerne à objetividade do discurso.

Tanto Miller quanto Swales veem a linguagem como resultado do modo como os diversos meios sociais se organizam, no sentido de que contemplam o conhecimento como tipificado pela recorrência e compartilhamento de propósitos. A natureza social do gênero é evidenciada pelos autores supracitados e, também, é defendida por Charles Bazerman, que trabalha em uma perspectiva de gênero similar. Além de observar as regularidades nas propriedades das situações recorrentes, Bazerman dá atenção especial às intenções sociais nelas reconhecidas (CARVALHO, 2005). Assim, o autor afirma que “um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem” (BAZERMAN, 1994, p. 81). Eis que o caráter do gênero como ação social só existe quando é parte de uma interação entre indivíduos em determinado contexto.

Charles Bazerman, na mesma entrevista do *Bate-papo acadêmico*, já mencionada aqui, expressa sua definição de gênero amparado em Carolyn Miller, o que confirma, mais uma vez, a compatibilidade de ideias entre os autores. Além de declarar que concorda e aceita a definição de Miller, Bazerman aponta algumas características da definição de gêneros, como a localização do gênero na percepção do criador e do receptor, e não no texto ou no artefato; para o autor, isso faz do gênero uma categoria de reconhecimento psicológico, que também emerge historicamente e é praticado socialmente, o que faz com que o gênero seja também uma categoria de reconhecimento social.

Bazerman (2006), ao abordar o ensino da escrita, o papel do aluno e o gênero, reforça a ideia de que gênero dá forma a nossas ações e intenções, por meio de ações tipificadas. Ele é “um meio de *agência* e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (BAZERMAN, 2006, p. 10).

O conceito de agência, segundo Bazerman (2006), refere-se ao engajamento que os sujeitos têm diante do ato de escrever e, de modo particular, no tocante às práticas de escrita

que ocorrem dentro da sala de aula. Os alunos, imbuídos de agência, passam a dar novo sentido ao trabalho com os gêneros. Num ambiente virtual, como o TTDii, por exemplo, a agência é assumida por todos, promovendo uma constante troca de papéis entre produtores e leitores dos textos.

Outra influente pesquisadora da área dos gêneros é Amy Devitt, cujo foco dos estudos é a abordagem retórica do gênero. Em sua obra *Writing genres* (2004), Devitt examina o gênero à luz da perspectiva retórica, social, linguística, profissional e histórica, e explora os usos do gênero no contexto educacional. Para ela, os gêneros não apenas respondem a situações recorrentes, mas, também, as constroem.

Devitt (2004) declara que a classificação e nomenclatura dos gêneros dada por críticos e estudiosos não é mais importante do que aquela feita pelas pessoas que usam os gêneros. Essa constatação revela a natureza social do gênero, pois são as pessoas, em suas comunidades discursivas, que fazem uso dos gêneros em suas ações cotidianas, seja um cidadão escrevendo uma carta ao editor de uma revista, um aluno produzindo um texto para uma aula da faculdade ou um médico prescrevendo um remédio. De acordo com Devitt (2004), “(...) é o reconhecimento de gêneros dos participantes sociais que propicia a distinção entre um gênero e outro”²⁵.

Ademais, Devitt (2004) defende que uma teoria retórica deve ir além de classificações e formas de gênero, pois os gêneros implicam propósitos, participantes e temas, e entender o gênero significa entender uma situação retórica e o seu contexto social.

Conectar gêneros à uma situação fornece ao gênero uma natureza essencialmente retórica. Ele ajuda a explicar como os usuários da língua desempenham os papéis de leitor e escritor, como selecionam um gênero em particular quando eles têm um propósito específico, e por que certos gêneros são mais comumente usados dentro de determinados grupos. As pessoas geralmente encontram determinadas situações nas quais elas precisam de meios de responder a essas situações e eles aprendem o que é

²⁵ (...) participants' recognition of a genre is what rightly determines whether one genre is distinct from another (Devitt (2004, p. 8) – tradução minha.

adequado nessas situações²⁶ (DEVITT, 2004, p. 16).

A conceituação de gênero tem passado por várias revisões e reformulações, e é bastante debatida entre pesquisadores e professores, principalmente com relação ao seu uso em sala de aula, devido às diversas possibilidades de aplicação do conceito para fins pedagógicos. Levando em consideração essa preocupação, Ann Johns (2002) organizou uma obra na qual o gênero é abordado à luz de algumas perspectivas teóricas – como a Escola de Sydney, a Nova Retórica e o Inglês para Fins Específicos – todas com o foco para os gêneros na sala de aula. Segundo a autora, a intenção de seu livro não é buscar um consenso entre as perspectivas apresentadas; ela pretende, sobretudo, mostrar a multiplicidade de discussões e aplicações do conceito de gênero no contexto educacional.

Apesar de todas as diferenças de visão e teorias apresentadas ao longo dos capítulos, Johns (2002) acredita que há oito princípios que se encontram na definição de gênero, sua teorização e prática. São estes:

- a) os textos são socialmente construídos, pois há uma constante influência da cultura e da comunidade nas quais eles ocorrem;
- b) os textos são intencionais, ou seja, repletos de propósitos, e suas funções são determinadas pelo contexto e pela comunidade mesmo antes de o escrevente e/ou leitor começar a produzi-los;
- c) alguns gêneros têm mais valor do que outros dentro de uma comunidade;
- d) as convenções textuais estão geralmente sujeitas às restrições da comunidade e o produtor de um texto precisa considerar trabalhar dentro dessas limitações;
- e) a gramática de textos expositivos é funcional, i.e., ela serve aos propósitos da comunidade e do escritor dentro de um gênero e contexto;
- f) o que é presente e ausente nos textos é geralmente regulado pela comunidade ou por um contexto específico no qual o texto está operando;
- g) os gêneros são ideologicamente construídos e orientados;
- h) a linguagem dos textos (vocabulário, gramática, metadiscursos etc.) nunca deve ser ensinada separada de aspectos retóricos (JOHNS, 2002).

Aqui, saliento que esses oito princípios também são citados por Aranha & Telles (2011),

²⁶ Connecting genres to situation provides genre with an essentially rhetorical nature. It helps explain how language users know to take particular reader and writer roles, how they select a particular genre when they have a particular purpose, and why certain genres are most commonly used within particular groups. Certain people commonly encounter certain situations, so they need ways of responding to those situations and they learn what is appropriate in those situations (DEVITT, 2004, p. 16) – *tradução minha*.

os quais versam sobre a busca por características retóricas recorrentes e identificáveis nas interações de teletandem. Para os autores, os textos produzidos dentro do âmbito do projeto teletandem podem fazer parte de vários gêneros – associados a diferentes culturas; e o ambiente de aprendizagem desse contexto recupera uma gama variada de gêneros que são “acionados” pelos interagentes para serem usados como modelos, informação e referências.

Considero relevante para a discussão realizada até o momento salientar um conceito que, segundo Swales (1990; 2004), é fundamental para a abordagem da sociorretórica no estudo do gênero: comunidade discursiva.

A noção de comunidade discursiva (CD), segundo Swales (1990), pode ser definida por seis características principais, as quais identificariam um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva: a) existe um conjunto de objetivos que são compartilhados pelos membros da comunidade discursiva; b) uma comunidade discursiva tem mecanismos comuns de intercomunicação entre os seus membros; c) participação dos membros para proporcionar a troca de informações e para fornecer um *feedback* por meio dos mecanismos comuns; d) os membros da comunidade discursiva têm a capacidade de desenvolver seu próprio conjunto de gêneros; e) compartilhamento de itens lexicais específicos por possuir determinados gêneros; f) nível razoável de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e discurso especializado.

A publicação da obra de 1990 de Swales provocou debates acadêmicos entre os pesquisadores da área a respeito da noção de CD e, posteriormente, o próprio autor reconheceu os limites do conceito e o revisou em trabalhos seguintes (1992; 1998). Alguns pontos levantados por Swales podem ser resumidos a seguir.

Swales questionou se as características apontadas por ele, em 1990, serviam apenas para generalizações ou eram construtos sociais verdadeiros. Assim, as características foram revistas e revisadas, de forma que as práticas referentes a uma comunidade fossem realmente

contempladas. De acordo com Swales (1992), uma CD, então:

- a) possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser reformulados pública e explicitamente e também, em parte, podem ser estabelecidos por seus membros. Tais objetivos podem ser consensuais ou distintos, mas sempre relacionados;
- b) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
- c) usa mecanismos de participação para uma série de propósitos, tais como promover o incremento da informação e do *feedback*, para canalizar a inovação, para manter o sistema de crenças e de valores da comunidade e para aumentar o espaço profissional;
- d) utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos.

No contexto específico desta pesquisa, o TTDii, além do conceito de CD, temos as noções de Comunidade Virtual (CV) e de Comunidade de Prática (CD), as quais foram propostas de forma conjunta, neste contexto, por Silva (2012). Comunidade Virtual, segundo Lévy (1999), diz respeito a uma comunidade na qual os membros são identificados a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. Na CV, a regra básica é a reciprocidade, ou seja, todos ensinam a todos e todos aprendem com todos. O teletandem possui características desse tipo de comunidade, visto que um dos princípios desse contexto de aprendizagem de línguas é justamente a reciprocidade.

Já o conceito de Comunidade de Prática (CP), conforme Wenger (1998), refere-se a um grupo de pessoas que compartilham interesses ou paixões por algo e procuram maneiras de aperfeiçoar o que fazem e aprendem por meio de interações regulares. Além disso, o autor sugere que uma comunidade de prática pode ser grande ou pequena, local ou global, podem interagir face a face ou apenas pela internet, podem ser formais ou informais.

A partir de discussões acerca das comunidades acima mencionadas, Silva (2012)

assevera que os participantes do projeto teletandem (TTD e TTDii) criaram uma comunidade específica – a comunidade de *teletandem*, uma vez que essa compartilha alguns dos critérios de uma CD e, além disso, alguns dos critérios de uma CV (LÉVY, 1999) e outros de uma CP (WENGER, 1998). Segundo a autora, as características são: a) propósitos compartilhados; b) mecanismos de intercomunicação; c) ausência de fronteiras geográficas; d) reciprocidade; e) sentimento de pertença; f) conjunto de regras.

Com base nas características da CD, da CP e da CV mencionadas, Silva (2012) apresenta, de forma resumida, os critérios que fazem parte da comunidade de teletandem:

1. Uma comunidade de teletandem se estabelece a partir de afinidades de interesses, objetivos em comuns, compartilhamento de um mesmo conhecimento e de uma prática;
2. As interações entre seus membros são realizadas com frequência, tendo como base um processo de cooperação ou de troca (reciprocidade) (*feedback*) e a construção do conhecimento, provocando um sentimento de pertencimento;
3. Os membros de uma comunidade de teletandem são “não-presentes”, desterritorizados;
4. Uma comunidade de teletandem cultiva formas próprias de comunicação virtuais;
5. As comunidades de teletandem desenvolvem um conjunto de regras, coletivamente, que regem suas interações (“netiqueta”);
6. Os membros de uma comunidade de teletandem compartilham um léxico específico e uma comunicação bilíngue (SILVA, 2012, p. 72).

Com os conceitos de comunidade discursiva, de prática e virtual e como os membros participantes do teletandem pertencem a essas comunidades, finalizo o arcabouço teórico de gêneros textuais, o qual contou com a discussão de aspectos relevantes para o entendimento desse conceito como um todo e de sua importância para o trabalho que realizei com a turma de PLE da universidade americana. Passo a tratar, na sequência, de uma abordagem prática de gênero textual, a partir de aplicações pedagógicas desse conceito, as quais levarão para a noção de movimentos retóricos, foco da análise dos textos.

1.3.2 Aplicações pedagógicas do conceito de gênero

O conceito de gênero textual, como foi possível observar a partir das discussões realizadas até o momento, é bastante amplo e envolve questões relativas à comunidade discursiva, a propósitos comunicativos, às características ideológicas e culturais dos indivíduos que fazem uso de determinados gêneros, entre outros aspectos sociais e contextuais. Entretanto, nesta pesquisa, o trabalho que foi realizado com a sinopse de filmes e a resenha de filmes tem foco maior na produção textual em si, levando-se em conta os usos pedagógicos que tal conceito propicia no âmbito acadêmico.

Ou seja, as funções que o gênero adquire ao ser explorado em sala de aula têm o intuito maior de contribuir com os textos das alunas americanas, embora os aspectos sociais inerentes a esse conceito não sejam, de forma alguma, ignorados; eles servem, inclusive, para que possamos entender as origens do gênero textual e como elas influenciam nas aplicações pedagógicas realizadas a partir de tal conceito.

Swales (1990), além de ser um importante pesquisador sobre gênero e conceitos como comunidade discursiva e propósitos comunicativos à luz da sociorretórica, foi também responsável por teorizar e desenvolver uma metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa e no ensino de línguas²⁷. Outros autores também se preocupam com essa temática, como Hendges (2008), Motta-Roth (2006; 2011), Bhatia (2002; 2004), os quais sugerem aplicações pedagógicas a partir da análise de gênero.

Considerando que os gêneros possuem diferenças e semelhanças textuais concernentes aos propósitos, à macroestrutura e às escolhas linguísticas, e que todas essas marcas textuais estão amplamente relacionadas aos aspectos sociais nos quais os gêneros se constituem,

²⁷ Embora a teoria de análise de gêneros esteja, originalmente, ligada ao ensino de Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990), ao longo dos anos ela começou a ser aplicada para o trabalho com gêneros em diferentes contextos que não sejam apenas no ensino para fins específicos.

concordo com Swales (2009) quando destaca que o trabalho do analista de gênero é o de

(...) trilhar essas regularidades e irregularidades textuais e explicá-las em termos das circunstâncias sociais relevantes e pertinentes e das demandas retóricas que elas criam. Parte do trabalho desse analista seria então remodelar esses achados para que, por comparação ou contraste, por aumento de consciência retórica, e por desenho de tarefas, eles possam ficar mais transparentes para aqueles que desejariam ou necessitariam de ser melhor consumidores ou produtores de exemplares textuais nos gêneros-alvo²⁸.

A análise de gênero proposta por Swales (1990) foi recebida, inicialmente, como uma análise essencialmente linguístico-textual, que a maior parte daqueles que a usavam tentava replicar, ampliar ou adaptar o já famoso modelo CARS (*Create a Research Space*), o qual será apresentado logo mais, na página 74. No entanto, conforme Motta-Roth (2011, p. 155), “Talvez seja possível verificar, nos estudos dos últimos vinte anos, uma tendência a ampliar o foco da pesquisa do texto, como ‘produto’ em suas características estruturais, até o texto em seu contexto, como ‘processo’ de interlocução”.

No que concerne, então, a uma abordagem pedagógica da análise de gêneros, Motta-Roth (2011) busca refletir sobre a possibilidade de analisar e ensinar gêneros pela observação da relação estreita entre contexto e texto. Para tanto, a autora salienta que é importante encarar “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas.

Duas questões são levantadas pela pesquisadora: a) que traços ou elementos da linguagem são relevantes em um dado texto e como determiná-los?; b) como estabelecer a conexão entre o texto e o contexto (enquanto condições de significação e interpretação)? (MOTTA-ROTH, 2011, p. 156). Com relação à primeira pergunta, após fazer algumas

28 The work of genre analysts is to track these textual regularities and irregularities and explain them in terms of the relevant and pertinent social circumstances and the rhetorical demands they engender. Part of the work of those genre analysts would then be to refashion these findings so that, by comparison and contrast, by rhetorical consciousness-raising, and by task designs they can become more transparent to those who would wish or need to become better consumers or producers of textual exemplars in the targeted genre or genres (SWALES, 2009, p. 14 – *tradução minha*).

considerações, a estudiosa conclui que os elementos do texto resultam de uma interação social e precisam ser explicados em termos dos elementos do contexto.

A partir disso, a autora enfoca a segunda pergunta, afirmando, inicialmente, que o analista de gêneros precisa levar em conta, além do texto, o contexto, ou seja, a situação recorrente na qual um gênero está constituído numa dada cultura. Isso quer dizer que uma situação discursiva não pode ser livre ou acontecer em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço.

Motta-Roth (2011) também oferece algumas sugestões de procedimentos para análise de gêneros. Uma dessas sugestões propõe perguntas acerca do papel do gênero em dado contexto e acerca do conteúdo e organização do texto, evidenciando, assim, a necessidade de se considerar texto e contexto para que tanto a análise quanto o ensino de um gênero sejam concretizados à luz de uma perspectiva social. Busquei, nas aulas lecionadas sobre os gêneros sinopse de filme e resenha de filme, entrelaçar ambos os aspectos do gênero – texto e contexto.

Para Bhatia (2002; 2004), a análise de gêneros é o estudo do comportamento situado linguisticamente em contextos acadêmicos institucionalizados ou profissionais, definido em termos de tipificação de ação retórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1994), e como consistência de propósitos comunicativos (SWALES, 1990; BHATIA, 1993).

O autor esclarece que

analisar gêneros significa investigar exemplos de artefatos textuais convencionalizados ou institucionalizados no contexto de práticas institucionais e disciplinares específicas, procedimentos e culturas, a fim de entender como os membros das comunidades discursivas específicas constroem, interpretam e utilizam esses gêneros para alcançar seus objetivos na comunidade e por que eles os escrevem da maneira que o fazem²⁹ (BHATIA, 2002, p. 6).

²⁹ Analysing genre means investigating instances of conventionalised or institutionalised textual artefacts in the context of specific institutional and disciplinary practices, procedures and cultures in order to understand how members of specific discourse communities construct, interpret and use these genres to achieve their community goals and why they write them the way they do (BHATIA, 2002, p. 6) – *tradução minha*.

Ao tratar da análise de gêneros com o propósito de ensino, Bhatia (1993) sugere uma série de sete passos para analisar gêneros não-familiares, os quais podem ser considerados em sua totalidade ou não, dependendo dos propósitos do analista, do foco que se quer dar ao gênero e do conhecimento prévio que o indivíduo já tem acerca de tal gênero. Bawarshi & Reiff (2013) resumem os passos propostos por Bhatia (1993, p. 22-36): 1) o primeiro passo implica colocar o gênero textual em questão em seu contexto situacional; 2) o segundo passo envolve uma revisão das pesquisas existentes sobre aquele gênero; 3) o terceiro passo exige o refinamento da compreensão do pesquisador sobre a comunidade discursiva do gênero, o que implica identificar os escritores e leitores que usam o gênero e determinar seus objetivos e relações mútuas, bem como as condições materiais nas quais funcionam; 4) o quarto passo exige que o pesquisador colete um *corpus* do gênero; 5) o quinto passo introduz uma dimensão etnográfica, na qual Bhatia recomenda que o pesquisador realize uma etnografia do contexto institucional no qual o gênero se apresenta, a fim de obter uma compreensão “naturalística” das condições nas quais os membros da comunidade discursiva utilizam o gênero; 6) o sexto passo parte do contexto para o texto e envolve uma decisão sobre que nível de análise linguística explorar (traços léxico-gramaticais, padrões textuais e interpretação estrutural, sendo essa última relativa aos movimentos retóricos do gênero, que serão abordados na sequência); 7) e, finalmente, o sétimo passo constitui uma recomendação de Bhatia para que os pesquisadores busquem um informante especialista no ambiente da pesquisa, a fim de checar as descobertas.

Hyland (2004) apresenta princípios básicos para conduzir uma análise de gêneros com o foco no ensino e na aprendizagem de línguas. O autor se utiliza dos sete passos de Bhatia (1993), contudo, explora alguns deles apresentando uma expansão que prioriza o emprego dessa lista especificamente para o contexto de sala de aula e inclui um passo a mais no início. Segue o quadro com as oito etapas propostas por Hyland (2004, p. 196):

1. Selecione um texto que pareça representante do gênero que você pretende ensinar.
2. Coloque o texto em um contexto situacional - ou seja, use seu conhecimento de mundo e as pistas do texto para entender onde o gênero é usado e por que está escrito do jeito que está.
3. Procure na literatura ou em livros didáticos ideias e *insights* sobre o funcionamento do gênero e a forma que ele é convencionalmente estruturado e escrito.
4. Refina a análise situacional com base nesta leitura para identificar mais claramente os objetivos do usuário, quem são os escritores e os leitores, a rede de textos circundantes e o contexto no qual o gênero é usado.
5. Compare o texto com outros textos semelhantes para garantir que ele representa amplamente o gênero.
6. Estude o contexto institucional no qual o gênero é utilizado (por meio de visitas de campo, entrevistas, livros de regras, manuais, etc.) para melhor compreender as convenções que os usuários de texto frequentemente seguem.
7. Selecione um ou mais níveis de análise (olhando para o vocabulário comum e gramática, tipos de coesão, estruturas de movimentos, e assim por diante), e analise as principais características.
8. Reúna informações de informantes especializados, se possível, para confirmar suas descobertas e percepções e acrescentar uma realidade psicológica para a análise³⁰.

Quadro 4 – Passos para a análise de gêneros proposto por Hyland (2004, p. 196).

Na metodologia de análise de gêneros adotada neste trabalho para as aulas na turma da UA, utilizei alguns dos passos apresentados por Bhatia (1993) e Hyland (2004), e outros que foram sugeridos por diferentes trabalhos, como Paltridge (2001) e Motta-Roth (2011), a fim de que as aulas fossem amparadas por esses passos.

No tópico seguinte, discorro acerca de um modelo de análise de gêneros (SWALES, 1990), baseado na realização de movimentos retóricos, aspectos fundamentais para o trabalho com gêneros desta tese.

³⁰ 1. Select a text that seems representative of the genre you intend to teach. 2. Place the text in a situational context – i.e., use your background knowledge and text clues to understand where the genre is used, and why it is written the way it is. 3. Search the research literature or textbooks for ideas and insights into the working of the genre and the way it is conventionally structured and written. 4. Refine the situational analysis on the basis of this reading to more clearly identify user’s goals, who the writers and readers are, the network of surrounding texts, and the context in which the genre is used. 5. Compare the text with other similar texts to ensure that it broadly represents the genre. 6. Study the institutional context in which the genre is used (through site visits, interviews, looking at rule books, manuals, etc.) to better understand the conventions that text users often follow. 7. Select one or more levels of analysis (looking at common vocabulary and grammar, types of cohesion, move structure, and so on), and analyze the key features. 8. Gather information from specialist informants, if possible, to confirm your findings and insights and to add psychological reality to the analysis (HYLAND, 2004, p. 196) – *tradução minha*.

1.3.2.1 Movimentos retóricos

O modelo de análise proposto por Swales (1990) tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes. Segundo Costa (2012), com a análise de uma amostra significativa de exemplares, é possível perceber uma organização das unidades retóricas do gênero relativamente convencional e o comportamento retórico mais comum dentro de determinada comunidade discursiva. Com base na análise da organização retórica do gênero, Swales desenvolveu um modelo de análise de gêneros chamado CARS (*Create a Research Space*). Tal modelo, cuja primeira versão foi apresentada em 1981 e alterada com base em experiências de outros pesquisadores, foi desenvolvido a partir de um amplo estudo investigativo de Swales (1990) sobre introduções de artigos de pesquisa com o propósito de representar a organização textual dessas introduções para fins didático-pedagógicos.

O modelo CARS descreve um padrão na estrutura do gênero a partir de movimentos retóricos. O termo *movimento retórico* refere-se às “diferentes seções que desempenham diferentes funções retóricas” (SWALES, 1990, p. 136), ou, nas palavras de Aranha (2004), como “conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em uma determinada parte de um texto, organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita” (ARANHA, 2004, p. 46).

Sobre a definição de movimento, Rigueira (2010) ainda esclarece que

embora gozem de autonomia na estrutura textual, os movimentos retóricos reunidos constituem a forma e a função (propósito comunicativo) do gênero. Cada um desses movimentos – ou funções principais – ainda é subdividido no que Swales chamou de “passos” (*steps*). Esses passos equivalem a “subcategorias” ou “subfunções” das funções principais (ou movimentos) e contribuem para organizar, de forma hierarquizada, a informação no texto (RIGUEIRA, 2010, p. 50).

O modelo CARS vem sendo adaptado a diversos contextos de uso de gêneros textuais,

devido às possibilidades de análise oferecidas por esses contextos. A fim de exemplificar a amplitude do campo de estudo com o foco em pesquisas do modelo CARS, apresento um quadro, elaborado por Zakir & Abreu-Funo (2013), o qual evidencia as aplicações de tal modelo para diferentes gêneros textuais, acadêmicos ou não:

PESQUISADORES	APLICAÇÕES DO MODELO CARS
Wood (1982)	em seções de métodos e resultados em textos de química
Dudley-Evans (1986)	em seções de introdução e discussão de dissertações de mestrado
Crookes (1987)	em textos científicos de diversas áreas
Motta-Roth (1995) e Araújo (1996)	em resenhas de livros
Aranha (1996)	em introduções de artigos de pesquisa
Santos (1995); Motta-Roth e Hendges (1996)	em resumos de artigos de pesquisa
Biasi-Rodrigues (1998)	em resumos de dissertações
Bernardino (2000)	em depoimentos dos alcoólicos anônimos
Hendges (2001)	em seção de revisão da literatura
Bezerra (2001)	em resenhas acadêmicas
Dudley-Evans (2001)	em ensaios acadêmicos

Quadro 5 – Aplicações do modelo CARS (Fonte: Zakir & Funo, 2013).

Segundo Vieira (2014), que também estuda a questão da análise de gêneros, o reconhecimento da estrutura dos gêneros, seus movimentos e possíveis construções linguísticas, em modelos como o CARS, auxiliam alunos, professores e pesquisadores a trabalharem com o gênero de seu interesse ou necessidade. Seja na análise ou na produção de textos que são aceitos pela comunidade da qual o produtor faça parte, as pesquisas de análise de gêneros revelam-se de fundamental importância para o contexto acadêmico.

Na presente tese, baseei-me em Bezerra (2006) e Rigueira (2010) para trabalhar com os movimentos retóricos da sinopse e da resenha de filmes, respectivamente, os quais, por sua vez, utilizaram-se do modelo CARS (SWALES, 1990), em suas próprias pesquisas sobre esses gêneros.

Cabe aqui um destaque a se fazer com relação ao uso de modelos no ensino de escrita de gêneros específicos, caso da presente pesquisa. Entendo que modelos retóricos de gêneros podem auxiliar o professor e os alunos no ensino de línguas, pois oferecem um esquema de arranjos discursivos convencionalizados pelas comunidades discursivas que os utilizam, a partir dos propósitos comunicativos que são compartilhados. Por outro lado, tenho consciência de que é necessário ter cautela ao fazer uso de modelos, visto que não é intenção incitar os alunos a utilizarem os modelos como fórmulas prontas, como se a reprodução fosse suficiente para a escrita de textos.

Após discorrer sobre os movimentos retóricos e sua importância para o ensino de gêneros textuais na perspectiva sociorretórica, abordo, a seguir, o papel dos gêneros para a prática da escrita no TTDii, considerando o destaque que as produções textuais têm para esse contexto.

1.3.3 Gêneros e escrita

Devido aos objetivos do presente trabalho estarem intrinsecamente relacionados à produção textual de PLE no TTDii, a partir de uma abordagem de gêneros, torna-se fundamental tratar da relação entre gênero e escrita, salientando o papel e a importância do primeiro para o segundo, no ambiente de ensino e aprendizagem de línguas.

Gêneros são mais do que textos (SWALES, 1990); eles abrangem não apenas a sua materialização, mas todos os aspectos e elementos necessários para que determinados propósitos comunicativos sejam alcançados em uma comunidade discursiva, sejam eles na modalidade oral ou escrita. Além disso, os gêneros são necessários para entender como os textos se organizam nos níveis informacional, retórico e estilístico. Apenas o conhecimento textual é insuficiente para compreender a totalidade do gênero.

A relação entre gênero e escrita é estudada por autores como Motta-Roth (1999; 2006), Coe (2002), Hyland (2007), Johns (2011), dentre outros, os quais foram considerados na presente pesquisa. Levando em conta a afirmação de Bazerman (2006, p. 23) de que os gêneros são “os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”, a escrita representa uma dessas ações comunicativas, já que é utilizada para interação entre os usuários da língua. Sua prática é muito discutida atualmente por estudiosos da área, principalmente no contexto educacional.

A escrita é uma forma de interação elaborada, entre os indivíduos de uma determinada esfera, levando-se em consideração sua complexidade. Devido ao seu grau de descontextualização ser maior do que a linguagem oral, a escrita exige um trabalho mais elaborado em vários aspectos (BRAGAGNOLLO, 2011) e pressupõe ações voltadas ao *processo* de escrever e não somente ao produto final, o texto escrito.

Nesse sentido, a escrita é considerada como uma prática social, a qual pressupõe que a ação de escrever implica uma série de processos antes do produto final. Segundo Motta-Roth (2006),

para que a produção textual seja uma prática social, é necessário ter uma visão mais rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas (MOTTA-ROTH, 2006, p. 504).

Ao se amparar nos gêneros para a ação da escrita, tem-se como resultado, de acordo com Johns (2011), um texto bem sucedido, produzido para uma situação específica, por um escritor com propósitos delimitados, visando a um público específico e experiências anteriores com gêneros. Ou seja, a produção textual adquire um caráter mais contextualizado, objetivando ações que fazem sentido em determinadas situações comunicativas.

Dessa forma, as abordagens de gênero propiciam uma pedagogia da escrita eficaz ao tornar explícito o que deve ser aprendido, fornecendo um quadro coerente para o estudo da língua e de contextos, assegurando que os objetivos de um curso são derivados das necessidades dos alunos e criando os recursos para os alunos compreenderem discursos (HYLAND, 2007, p. 149).

Christie & Martin (1997) já falavam das vantagens das pedagogias de gênero, ao asseverarem que essas prometem benefícios reais para os alunos à medida que eles acionam conjuntamente língua, conteúdo e contextos, além de oferecer aos professores um meio de apresentar aos alunos explicações explícitas e sistemáticas dos modos que a escrita funciona para comunicar.

Ainda no que concerne à relação de escrita e gêneros, Coe (2002) sugere que as novas teorias de gênero, além de auxiliar no alcance de objetivos já existentes, façam-nos reexaminar certas crenças básicas que têm sustentado as práticas de ensinar a escrita e que tipos de habilidades da escrita nós, como professores, vamos encorajar nossos alunos a desenvolver.

Um gênero é uma estratégia socialmente padronizada, incorporada em uma forma típica do discurso que evoluiu para responder a um tipo recorrente de situação retórica (COE & FREEDMAN, 1998). Nesse sentido, Coe (2002) afirma que “um gênero não é nem um tipo de texto, nem uma situação, mas sim a relação funcional entre um tipo de texto e um tipo de situação”³¹ (COE, 2002, p. 127).

Um dos princípios de Coe (2002), no que tange à importância pedagógica e educacional dos gêneros para a produção textual é que “entender o gênero auxiliará os alunos a se tornarem escritores versáteis, capazes de se adaptarem à grande variedade de tipos de tarefas de escrita que eles encontrarão em suas vidas”³² (p. 200). Essa é uma significativa funcionalidade do

³¹ A genre is neither a text type nor a situation, but rather the functional relationship between a type of text and a type of situation (COE, 2002, p. 127) – *tradução minha*.

³² Understanding genre will help students become versatile writers, able to adapt to the wide variety of types of writing tasks they are likely to encounter in their lives (COE, 2002, p. 200) – *tradução minha*.

gênero, visto que diferentes situações de escrita demandam diferentes tipos de escrita e os alunos devem estar preparados para essa exigência no âmbito educacional e fora dele também.

Bazerman (2006) discute a prática de escrever a partir da ideia de escrita como proporcionadora de agência aos alunos. Segundo o autor, “a escrita é imbuída de agência e está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade” (p. 11). Ele ainda declara que a escrita, transformando-se num meio de ação e de agência, nos fornece os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, e serve para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, influenciar e cooperar nas ações sociais.

Bizzell (1982 *apud* SWALES, 1990) assevera que a escrita não deveria ser vista apenas como um processo cognitivo individualmente orientado, mas como uma resposta às convenções discursivas que surgem de certos modos de criação e comunicação do conhecimento dentro de determinadas comunidades. Essa afirmação sustenta, pois, a visão de escrita como ação social situada, conforme Bazerman (2006) defende.

Além de considerar a questão da agência, Bazerman aponta a importância de se levar em conta a abordagem de gêneros para a prática da escrita em sala de aula. Para ele,

A abordagem social do gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência. O truque da sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade (BAZERMAN, 2006, p. 19-20).

Desse modo, ele destaca o papel que os gêneros têm ao se trabalhar com a escrita na escola/universidade, visto que eles auxiliam no processo dos alunos de se tornarem agentes de seus textos. Ver o gênero por um viés social, na prática da escrita, é, por exemplo, selecionar um gênero que faz parte da vida do aluno, em situações sociais que ele considera significativas, para trabalhar em sala de aula, ou que pode vir a fazer, considerando as possibilidades que o contexto no qual ele se encontra oferece. O interesse do aluno por determinados gêneros é um

grande aliado para a produção textual, fazendo com que esta seja mais do que um simples instrumento de avaliação.

No TTDii, a produção textual adquire uma função que vai além da prática da escrita, pois serve como um “gatilho” para a comunicação oral entre os parceiros, durante as sessões. Ou seja, há uma função comunicativa para a escrita de textos, a qual pode ser associada à produção de gêneros textuais específicos e que fazem parte da vida dos alunos participantes dos TTDii.

Não apenas o interesse dos alunos contribui para a escolha de que gêneros trabalhar, mas também o conhecimento prévio que eles têm acerca de certos gêneros. Sobre isso, diz-nos Bazerman (2006, p. 31) que “o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade”. A decisão de escolher gêneros que fazem parte do conhecimento e das experiências dos alunos é, inclusive, uma maneira que os professores têm de ativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que são solicitados aos alunos produzirem.

Ademais, é relevante salientar que o gênero é uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. Bazerman (2006, p. 31) acredita que a “escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico atual”. Tal medida explora o desejo de os alunos se envolverem em situações discursivas novas e particulares, tornando a atividade de produção textual mais significativa e para além da sala de aula. Assim, uma vez que os alunos sintam que um gênero faz parte de sua vida, o árduo trabalho de escrever se torna concreto e menos artificial, pois existe uma recompensa real quando estes alunos estão engajados em atividades que eles consideram

importantes.

As considerações feitas até o momento acerca da relação entre escrita e gênero fazem-nos perceber a importância que esse tem para aquele. Não apenas na prática da escrita em língua materna tem um papel fundamental o gênero, mas, também, na escrita de língua estrangeira, a qual é discutida agora, visto que o foco da presente pesquisa é a produção textual em PLE.

Conforme Tardy (2011), desde o seu aparecimento na literatura, o gênero tornou-se um conceito central e produtivo em estudos de escrita como segunda língua, bem como nos estudos da escrita de forma mais ampla. Hyland (2004) explica as razões de o gênero estar ganhando tanto destaque no ensino da escrita em LE como uma das justificativas da temática de sua obra.

As teorias de gênero

(...) têm atraído crescente interesse, pois elas nos auxiliam a entender as formas pelas quais os indivíduos usam a língua para se engajar em situações comunicativas particulares; e auxiliam a empregar esse conhecimento para ajudar os alunos a produzirem textos comunicativamente efetivos (HYLAND, 2004, p. 6-7, *tradução minha*).

Desse modo, a partir de algumas considerações acerca das pedagogias de gênero e suas formas de realização, Hyland (2004) apresenta uma lista de sete vantagens do uso de gêneros para o trabalho com a escrita em língua estrangeira no âmbito escolar e acadêmico, das quais muitas conversam com aspectos apontados por Bazerman (2006) também.

A primeira delas é que o ensino com base em gêneros é explícito, uma vez que “busca oferecer aos escritores uma compreensão explícita de como os textos são estruturados e porque eles são escritos da forma que são” (HYLAND, 2004, p. 11). Essa característica leva em conta o fato de que escrever requer do escritor uma consciência de seu texto em termos de forma e conteúdo.

Em seguida, o autor fala sobre o fato de que um curso de escrita baseado em gêneros possibilita uma sistematização dos textos e seus contextos. Essa segunda vantagem refere-se à

orientação de gêneros que incorpora tanto aspectos discursivos quanto contextuais do uso da língua, os quais podem ser negligenciados quando apenas elementos estruturais ou processuais são utilizados na escrita. Os alunos precisam saber como os textos são organizados retoricamente e quais são os padrões léxico-gramaticais utilizados para expressar os significados em um gênero; entretanto, além de terem esse conhecimento, eles precisam também conhecer os propósitos sociais de um texto, os tipos de situações nas quais são usados apropriadamente, quem é o provável público-alvo, os tipos de variação que um gênero pode ter, entre outros aspectos inerentes aos gêneros (HYLAND, 2004).

O terceiro aspecto apontado por Hyland (2004) como uma das vantagens de se trabalhar com a escrita à luz dos gêneros é o fato de que tal prática se baseia nas necessidades dos escritores, ou seja, os gêneros oferecem formas de determinar o conteúdo e a organização de um curso de escrita por meio do embasamento de instruções a partir de padrões típicos e escolhas disponíveis para os alunos nos textos que eles precisarão escrever. Uma vez que os gêneros relevantes para esses alunos são identificados e trabalhados em sala de aula, a probabilidade de êxito nas produções textuais é muito maior e isso também os motiva para a escrita. Bazerman (2006) defendia justamente a ideia de levar em conta a necessidade social dos alunos de aprender certos gêneros.

A quarta vantagem mencionada por Hyland (2004) é que o ensino com base em gêneros é favorável, pois fornece suporte para escritores à medida que eles gradualmente desenvolvem o controle de um gênero. Isso significa que o professor tem um papel fundamental no ensino de um gênero que não é conhecido por seus alunos e vai atuando como um mediador para facilitar a aprendizagem de tal gênero.

Em sua lista, Hyland (2004) traz como quinto benefício de um curso baseado em gêneros o empoderamento que o conhecimento de determinado gênero propicia. Da mesma forma, essa vantagem foi discutida por Swales (1990) e Kay & Dudley-Evans (1998), os quais afirmam que

as pedagogias de gênero oferecem a capacidade de introduzir os alunos a formas de atribuir significados que são válidos em determinada comunidade discursiva. Na escrita de segunda língua, é comum haver insegurança dos alunos em relação ao uso de certos textos e suas variações dentro de grupos sociais específicos justamente por envolver uma cultura diferente. A aprendizagem de gêneros, nesse sentido, auxilia na inclusão nos alunos em comunidades discursivas das quais eles não faziam parte por não dominarem os gêneros que nelas circulam.

A sexta vantagem diz respeito à função que o ensino de escrita baseado em gêneros tem de facilitar o entendimento crítico dos alunos. As abordagens de gênero têm o potencial de incitar os alunos a refletirem e a criticarem as formas como o conhecimento e a informação são organizadas e construídas nos textos da língua alvo. Essa perspectiva, que foi apresentada também por Devitt (2009), destaca a visão de que um texto é construído sempre em resposta ao contexto no qual ele se realiza e, portanto, somente compreensível por causa de sua relação com esse contexto.

Por fim, a última vantagem apresentada por Hyland (2004) salienta a importância do ensino baseado em gêneros para o professor, em sala de aula. Segundo o autor, ao promover uma compreensão de como os textos são efetivamente moldados para atender os objetivos dos escritores em contextos particulares, os professores estão em uma posição melhor para refletir sobre sua própria escrita e a de seus alunos, oferecendo-lhes meios para compreender, desconstruir e construir textos.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Hyland (2004), o professor Yasuda, em um artigo de 2011, trata do ensino de escrita em língua estrangeira a partir de tarefas baseadas em gêneros, buscando avaliar como escritores iniciantes de LE desenvolvem consciência de gênero, conhecimento linguístico e competência de escrita com essa abordagem.

Yasuda (2011) concorda com Johns (1997), citada em seu trabalho, que a maior vantagem de uma abordagem baseada em gênero para escritores de língua estrangeira, em

relação a outras, é a ênfase que a noção de gênero promove para a compreensão da relação entre o propósito comunicativo e as características de um texto em todos os níveis do discurso. Essa abordagem ajuda os escritores a se tornarem conscientes de que os textos são escritos para diferentes tipos de leitores, em resposta a situações sociais específicas e para cumprir determinados objetivos sociais.

No contexto do TTDii, as vantagens de se usar gêneros textuais para a prática da escrita parecem estar também presentes, pois além de haver leitores específicos e produções textuais em resposta a situações sociais específicas, com objetivos explícitos, existem outros fatores que podem facilitar o trabalho com gêneros textuais. A flexibilidade que o contexto virtual propicia, por exemplo, é uma dessas vantagens, já que os alunos podem modificar suas produções de acordo com as negociações que são feitas entre os parceiros. Outro benefício é o maior acesso à informação por se tratar do computador e da internet, ou seja, caso haja dúvidas com relação à produção de determinados gêneros, os alunos têm inúmeras possibilidades de buscar informações para o conhecimento de que necessitam naquela situação.

De acordo com a abordagem de gênero, a finalidade e o público de um texto são variáveis importantes que os escritores devem considerar para realizar ações sociais, pois juntas elas influenciam as características socialmente reconhecidas de todo o texto. Yasuda (2011), dialogando com Swales (1990) e Flowerdew (2002), afirma que é o reconhecimento da relação entre o propósito, o público e a escolha linguística que está no centro de uma abordagem da escrita baseada nos gêneros.

Entretanto, segundo o autor, escritores iniciantes de língua estrangeira podem ter alguma dificuldade em focar a relação das três variáveis simultaneamente. Suas experiências de escrita tendem a ocorrer dentro dos limites da sala de aula, na qual a escrita muitas vezes é simplesmente um meio de praticar gramática ou exercícios de vocabulário (SASAKI & HIROSE, 1996 *apud* YASUDA, 2011).

O problema de como a escrita geralmente é abordada, no contexto universitário, por exemplo, está atrelado, segundo Yasuda (2011), ao fato de que o discurso acadêmico incentiva os alunos a considerar texto somente como repositório de informações, sem contextualizar as produções textuais realizadas em sala de aula. Isso os impede de ver a escrita como uma ação social, realizada por meio das relações entre propósito, público e escolhas linguísticas. Portanto, o autor sugere que pode ser útil – e até essencial – ensinar explicitamente gêneros apropriados para escritores iniciantes de LE. Ao receberem instruções baseadas nos gêneros, são fornecidas aos alunos oportunidades concretas de uso da língua para fazer sentido no mundo.

A partir das discussões sobre os benefícios de se utilizar uma abordagem baseada em gêneros textuais para a prática da escrita em LE, apresento, a seguir, o aporte teórico referente aos gêneros escolhidos para o curso proposto nesta pesquisa – a sinopse de filmes e a resenha de filmes.

1.3.4 O gênero sinopse de filmes

A sinopse de filmes (SF) está intimamente relacionada a outros tipos de sinopse, como a de livros, bem como ao gênero resumo, constatações que serão agora explicitadas.

O resumo constitui um gênero ao qual se reduz um texto qualquer, oral ou escrito, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente. Segundo Therezo (2007, p. 117), o resumo é “a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida em nível padrão de linguagem com as próprias palavras do leitor resumidor”. A sinopse tem a mesma caracterização nesse aspecto, pois se trata de uma apresentação breve e concisa de um texto para dar ao leitor um apanhado geral do texto integral (SILVA; GOMES, 2011).

Bezerra (2006) trata do gênero sinopse de livros acadêmicos e claramente evidencia a relação estreita desse com o gênero resumo. No entanto, o autor destaca uma importante

diferença entre o resumo e a sinopse, pois no último existe o aspecto marcadamente promocional, representando, com uma certa frequência, a voz do editor, que pode ou não ser um membro da comunidade propriamente acadêmica. Portanto, apesar de “relacionada com uma obra acadêmica, a sinopse instaura um discurso situado entre o domínio acadêmico e o promocional/comercial” (BEZERRA, 2006, p. 96).

Essa dupla característica da sinopse reflete-se na obra de Bhatia (2004), quando ele situa a sinopse (*book blurb*) tanto entre as introduções acadêmicas como entre os gêneros promocionais propriamente ditos (cf. BHATIA, 2004, p. 62). Essa conclusão do autor dialoga com a questão da variação de gêneros, a qual é associada, às vezes, à evolução e ao desenvolvimento de gêneros. Conforme Bhatia (2004, p. 29) afirma, “embora os gêneros sejam usualmente identificados na base de sua integridade, que é um reflexo de suas características convencionalizadas, eles estão longe de serem estáticos”. Nesse sentido, muitos deles são dinâmicos na medida em que podem responder a contextos retóricos diferentes, dependendo dos propósitos comunicativos que a comunidade discursiva de determinado gênero tem.

Swales (1990; 2004) e Bhatia (1993, 2004) concordam, dessa forma, que os gêneros se caracterizam frequentemente por uma multiplicidade de propósitos comunicativos e, no caso da sinopse, esses propósitos estão voltados ao ato de resumir uma obra e, ao mesmo tempo, promovê-la para que a obra que está sendo resumida seja lida ou assistida posteriormente.

Dado o fato de que, como observa Bezerra (2006), os textos analisados como pertencentes ao gênero sinopse apresentam um caráter promocional, para ele fica evidente que tal gênero

(...) não é detentor de nenhuma pretensa neutralidade acadêmica, mas se presta, em princípio, a construir uma imagem atrativa do livro frente ao seu potencial leitor. Assim, entre os possíveis propósitos comunicativos de tais resumos não se inclui a compreensão da obra como tal, e sim a sua descrição sumária de forma que o leitor a eleja para leitura (BEZERRA, 2006, p. 173).

Isto posto, entende-se que o aspecto da avaliação tem grande relevância para o gênero

sinopse o qual, conforme Bezerra (2006), é classificado como introdutório pois, segundo suas características, frequentemente acompanha um outro gênero (um livro, uma novela, um filme), introduzindo-o e agregando a esse gênero uma proposta de leitura prévia, em termos de orientação, síntese e convite à leitura/visualização da obra em si.

Bezerra (2006) apresenta os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos da sinopse, os quais basearam as ações de ensino desse gênero na turma de PLE, e tece algumas considerações acerca do gênero a partir do *corpus* de seu trabalho. Contudo, antes de fazê-lo, ele menciona um estudo transcultural de sinopses de livros escritos em inglês, realizado por Kathpalia (1997), o qual conclui que a sinopse apresenta uma estrutura composicional composta por seis diferentes movimentos retóricos, quais sejam: 1) Título; 2) Justificativa do livro; 3) Avaliação do livro; 4) Estabelecimento de credenciais; 5) Recomendações; e 6) Indicação do mercado. Sobre esses movimentos retóricos, Bezerra (2006) faz algumas observações, criticando pontos com os quais não concorda, como, por exemplo, o fato de o título não ser um movimento retórico, mas, sim, um elemento formal e opcional do texto. Em seguida, Bezerra (2006) expõe os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos utilizados para atingi-los, de acordo com sua pesquisa, os quais serão apresentados logo mais.

A partir da contextualização da sinopse de obras escritas, justifico a sua relação com a sinopse de filmes, pois as intenções dos movimentos retóricos básicos daquele são mantidos nesse, como o ato de resumir com um tom de divulgação da obra, apesar de haver diferenças principalmente concernentes ao contexto, público-alvo e suporte nos quais a SF se realiza. Passamos agora, portanto, para uma descrição específica da SF, contrastando-a, quando possível, com a sinopse de livros.

De acordo com Silva & Gomes (2011), que tratam particularmente da sinopse de filmes, esse gênero caracteriza-se por observar o enredo geral do filme apresentado, os atores e seus personagens principais, bem como avaliar o filme-objeto resumido.

A sinopse de filme, para Silva & Gomes (2011), no que se refere às configurações específicas das unidades linguísticas (marcas da posição enunciativa do escritor, sequências textuais que formam sua estrutura e marcas linguísticas do plano textual), se organiza, basicamente, em uma sequência narrativa (momento do resumo do enredo do filme), geralmente feita no Presente do Indicativo, sobreposta num tipo de discurso misto, teórico-interativo, encaixando-se num segmento expositivo-argumentativo (momento de indicação do filme).

Os mesmos autores afirmam ainda que as sinopses de filme possuem

(...) elementos recorrentes tais como título, autor, personagens principais, enredo, ano de produção e data de estreia e indicação, com estilo linguístico predominantemente formal, buscando clareza e objetividade enunciativa, com vistas a divulgar e até, sutilmente, persuadir o leitor a se interessar pela obra resumida, apresentando algumas marcas linguísticas pertencentes ao gênero: recursos coesivos, a construção do discurso e o uso de certos tempos verbais (SILVA & GOMES, 2011, p. 9).

Um ponto de divergência entre a sinopse de livros e a sinopse de filmes que deve ser discutido refere-se a características que são inerentes ao meio digital, como o tamanho do texto e a formalidade da linguagem. De acordo com Lêdo (2008), o gênero não é alheio ao suporte e, portanto, passa por modificações significativas. Por haver muitos sites e blogs que propiciam a publicação de sinopses de filmes³³, é possível reconhecer variações nos diferentes exemplares do gênero nesses suportes. Uma das diferenças de uma sinopse de livro para uma sinopse de filme é, por exemplo, em relação ao tamanho do texto, pois na versão impressa há um limite demarcado (geralmente na quarta capa do livro), que não pode ser ultrapassado. Por outro lado, em sites, há uma maior liberdade em termos de espaço, já que não há esse tipo de delimitação.

Outra diferença é em relação à autoria do texto. As sinopses de livros são frequentemente escritas pelos próprios autores dos livros (conforme constatou Bhatia em 2004),

³³ Podemos mencionar aqui exemplos de sites desenvolvidos especialmente para a publicação de sinopses de filmes como: <http://www.telacritica.org/sinopses.htm>; <http://www.adorocinema.com/>; <http://www.sinopsedofilme.com.br/>; <http://www.interfilmes.com/>.

apesar de não se ter certeza sobre isso, já que nos livros as sinopses não vêm acompanhadas do autor, podendo ser um editor, por exemplo. Já nas sinopses de filmes, os autores das sinopses podem ser quaisquer pessoas que tenham assistido ao filme e que gostem de cinema de forma geral.

Nesse sentido, a linguagem utilizada em ambos os gêneros também apresenta variações, principalmente em termos de formalidade, dependendo do contexto no qual o texto circula. Se por um lado nas sinopses de livros há um rigor quanto a um padrão gramatical e formal, por outro, nas sinopses de filmes, geralmente não há um controle acerca de como os autores escrevem seus textos, o que possibilita o uso de um tom mais informal da língua.

É importante ressaltar que as particularidades da sinopse de livros e de filmes apresentadas sofrem variações de acordo com o contexto no qual esses gêneros circulam e isso é premissa para qualquer comparação entre gêneros, visto entender a relação entre texto e contexto.

Considerando as características socialmente reconhecidas da SF, bem como questões como contexto, suporte e público-alvo, utilizei, então, os movimentos retóricos da sinopse de livros, apresentados por Bezerra (2006), com as devidas adaptações para a SF para compor o modelo explorado nas aulas de PLE. Saliento que foram feitas as alterações de movimentos retóricos com relação ao que Bezerra (2006) propôs para que os objetivos da SF fossem alcançados, levando-se em consideração o aporte teórico sobre esse gênero, aqui discutido. Como exemplo, cito o primeiro movimento da sinopse de livros, que é *Estabelecer o campo de estudo*, que faz sentido para um livro, mas, obviamente, não para a sinopse de um filme. Então, substitui por *Estabelecer o gênero do filme*. As outras adaptações seguem a justificativa de fazer com que o filme seja apresentado, resumido e concluído por meio de recomendação e/ou avaliação final.

Assim, a SF apresenta três propósitos comunicativos com seus respectivos movimentos

retóricos, adaptados por mim para a sinopse de filmes, como mostra o quadro a seguir.

PROPÓSITO COMUNICATIVO	APRESENTAR O FILME
Movimentos retóricos	1. Estabelecer o gênero do filme <i>e/ou</i> 2. Definir/discutir o tema central 3. Indicar personagens e autores do filme
PROPÓSITO COMUNICATIVO	RESUMIR O ENREDO
Movimento retórico	4. Narrar brevemente a história
PROPÓSITO COMUNICATIVO	CONCLUIR A SINOPSE
Movimentos retóricos	5. Indicar expectadores em potencial <i>e/ou</i> 6. Fazer recomendação <i>e/ou</i> avaliação final

Quadro 6 – Propósitos comunicativos e movimentos retóricos do gênero sinopse, apresentados por Bezerra (2006) e adaptados nesse trabalho para a SF (Fonte: Autor).

Dentro dos propósitos comunicativos, quis deixar explícita a possibilidade de se somar e combinar os movimentos propostos. Para tanto, inspirada na terminologia usada no CARS de Swales (1990) para mostrar quais passos eram excludentes ou não, utilizei a nomenclatura *e/ou* a fim de deixar clara essa liberdade de escolha do escritor.

O primeiro e o segundo movimentos podem ser excludentes; já o terceiro é considerado obrigatório, pois indicar personagens de filmes é necessário para que a narração do enredo faça sentido ao leitor. A narração da história é imprescindível, pelos motivos já expostos sobre o gênero. Destaco um elemento que faz parte desse movimento retórico, que é o da curiosidade nas sinopses. Tal elemento, acompanhado da ideia de não revelar o fim da história para que o leitor queira assistir ao filme, é uma das características perceptíveis nos exemplos de sinopses de filmes que as alunas tiveram contato nos sites e fez parte das aulas sobre sinopse de filmes. O quinto e sexto movimentos podem ser excludentes, sendo necessária a presença de ao menos um desses para caracterizar a conclusão da sinopse.

Finalizado o arcabouço sobre a sinopse de filmes, passo agora para o aporte teórico da

resenha de filmes, segundo gênero trabalhado com as alunas americanas.

1.3.5 O gênero resenha de filmes

A resenha de filmes (RF) é considerada por autores que a estudam, como Rigueira (2010) e Amorim & Meneses (2012), uma adaptação da resenha acadêmica. São vários os fatores que possibilitam uma comparação da RF com a resenha acadêmica tanto em termos de apontar as semelhanças entre ambos, o que justifica sua aproximação, quanto evidenciar as diferenças entre elas.

Há diversas pesquisas que discutem a resenha acadêmica a partir de diferentes perspectivas teóricas, como por exemplo Motta-Roth (1995; 2002); Motta-Roth & Hendges (2010); Bezerra (2002); Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004); Machado (1996), Oliveira (2007); Medeiros (2000), entre outros. Ou seja, existe uma quantidade significativa de trabalhos que abordam a resenha acadêmica e, a fim de melhor situar a resenha de filme, que apresenta pouca expressividade de seus estudos, parece-me relevante recorrer à comparação entre esses dois gêneros; utilizo neste trabalho, no entanto, apenas os autores que abordam a resenha à luz da abordagem sociorretórica.

A ideia de fornecer uma comparação entre os dois gêneros (resenha acadêmica e resenha de filmes) é mapear, ainda que sucintamente, o funcionamento de cada um deles em seus contextos de produção e recepção específicos, uma vez que se trata de *textos com base genérica comum*, porém com objetos-alvo de descrição e avaliação totalmente diferentes (RIGUEIRA, 2010, p. 27, *grifo meu*).

Motta-Roth & Hendges (2010) trabalham com a perspectiva do gênero resenha circunscrito pela esfera acadêmica, tomando-a como um gênero tipicamente acadêmico. No entanto, esse gênero também circula em outras esferas e dentro de comunidades discursivas diferentes e, mesmo sofrendo a influência inevitável da especificidade dessas diversas

situações, apresenta um conjunto de regularidades que permite sua identificação como resenha, sem ser apenas “acadêmica”. Nesse sentido, Motta-Roth & Hendges (2010) afirmam que o gênero resenha costuma apresentar uma organização textual caracterizada pela regularidade de quatro movimentos retóricos, a saber: apresentar, descrever, avaliar e (não) recomendar.

O gênero resenha acadêmica, segundo Motta-Roth (2002) pode ser considerado um contínuo entre descrição e avaliação, com diferentes exemplares de resenhas tendendo ou para um ou para outro extremo, dependendo de quem está resenhando o texto. Conforme Oliveira (2000), a resenha é constituída de dois grandes movimentos retóricos, que em geral se apresentam imbricados: o resumo (ou descrição, apresentação) da obra e a opinião (julgamento de valor) do resenhista acerca desta.

O modelo teórico proposto por Motta-Roth (1995), por Motta-Roth & Hendges (2010) e outros autores que seguem a mesma perspectiva teórica para a análise de resenhas acadêmicas, “oferece boas possibilidades de adaptação para o trabalho com a produção desse gênero em outros contextos nos quais o objeto resenhado não seja, necessariamente, um livro, nem a esfera, necessariamente, a acadêmica” (AMORIM; MENESES, 2012).

Os aspectos recorrentes na resenha acadêmica e na resenha de filmes são reconhecidos a fim de podermos amparar o último no primeiro. No entanto, faz-se necessário apresentar algumas diferenças entre ambos os gêneros a fim de que a caracterização da RF fique bem especificada.

Primeiramente, de acordo com Rigueira (2010), a resenha de filmes avalia para o entretenimento, dando informações acerca do que a indústria cinematográfica lança no mercado periodicamente. Seu público-alvo constitui-se de pessoas que se interessam por cinema, sejam elas profissionais da área ou simplesmente pessoas que têm o gosto por filmes, o que, neste último caso, representa uma ampla fatia da população. Já a resenha acadêmica avalia para o contexto acadêmico para a construção do conhecimento, que se restringe a professores e alunos,

um grupo de indivíduos que busca se atualizar na sua área de estudos. Logo, nas palavras de Rigueira (2010),

uma diferença básica entre os dois gêneros textuais reside no fato de a resenha acadêmica ser, necessariamente, redigida por especialistas, visando a um público também especialista, ao passo que a resenha de filme pode *não* ser escrita por especialistas, e se destina, normalmente, a um público não especialista (RIGUEIRA, 2010, p. 24).

Tem-se, ainda, a questão da “frequência” com a qual são produzidas as resenhas acadêmicas e as resenhas de filme. Rigueira (2010) destaca o fato de que, se por um lado uma resenha acadêmica é publicada em revistas e livros especializados com uma periodicidade limitada, por outro uma RF aparece nos veículos mais variados (diários, semanais ou mensais), especializados ou não, e nos mais variados tamanhos e formas (de simples resenhas a “híbridos” de resenha e reportagem). Com relação a esse último aspecto, Rigueira (2010, p. 25) nos lembra que a RF, “por ser publicada próxima a outros gêneros textuais dentro da mesma seção (como matérias sobre eventos culturais, a programação da televisão e do cinema, crônicas, propagandas etc.) sofre cada vez mais com limitações de espaço, sobretudo no meio impresso”.

Para visualizar as diferenças entre a resenha acadêmica e a resenha de filme, que podem variar dependendo do contexto onde os textos circulam, dos escritores, entre outros fatores, elaborei o quadro abaixo que traz algumas características recorrentes de ambos os gêneros:

CRITÉRIOS	RESENHA ACADÊMICA	RESENHA DE FILME
Esfera de circulação	Geralmente aparece no contexto acadêmico ou outros contextos formais.	Contextos variados e mais informais, como na Internet.
Tipo de avaliação	Avalia para o contexto acadêmico, que se restringe a professores e alunos, um grupo de indivíduos que busca atualizar-se na sua área de estudos.	Avalia para o entretenimento, dando informações acerca do que a indústria cinematográfica lança no mercado periodicamente.

Frequência	Periodicidade limitada, pois é publicada em livros ou revistas especializadas.	Mais frequente, já que aparece em vários veículos, como sites de notícias, blogs etc.
Resenhista	Redigida por especialistas, visando a um público também especialista.	Pode não ser escrita por especialistas e se destina, normalmente, a um público não especialista.

Quadro 7 – Diferenças entre resenha acadêmica e resenha de filme (Fonte: Autor).

Ao apontar diferenças entre a resenha acadêmica e a resenha de filmes, deve-se haver consciência de que todas essas características são variáveis e podem mudar conforme o meio no qual circulam, as pessoas envolvidas, o contexto como um todo. São apontadas, no entanto, marcas que geralmente são visualizadas nos gêneros em questão e que, de certa forma, fazem com que eles sejam diferentes entre si.

Faz-se relevante mencionar que a relação entre a resenha acadêmica e a de filmes pode ser estabelecida no meio escolar / acadêmico no sentido de que a construção de um gênero pode levar à facilidade de produzir o outro. Especificamente na universidade, segundo Silva & Cristovão (2014), o aluno pode estudar mais atentamente a estrutura da resenha crítica, com vistas a aprender sua organização e auxiliar uma possível abordagem deste gênero em sala de aula. Ademais, “a aprendizagem beneficia o aluno, auxiliando-o a produzir resenhas que possam ser necessárias em meio acadêmico” (SILVA & CRISTOVÃO, 2014, p. 199). Portanto, a aprendizagem da resenha de filmes é importante não apenas para se aprender a produzir esse gênero, mas, também, para auxiliar na produção de resenhas acadêmicas no contexto educacional.

Da mesma forma, é possível que a escrita de resenhas, sejam elas de livros, acadêmicas ou cinematográficas, corrobore a escrita de outros gêneros que demandam habilidades linguísticas e retóricas similares. Sobre a escrita da resenha para fins didáticos, Barbare (2004) afirma que este é um gênero importante em sala de aula, por desenvolver as capacidades de linguagem de produção e de compreensão escrita em qualquer nível da formação.

O propósito comunicativo de uma resenha é passar para o leitor a visão do resenhista sobre a obra que leu ou assistiu, para que quem leu, em seguida, aja da forma que lhe parecer mais coerente, seja comprando o livro resenhado, seja assistindo ao filme ou espetáculo, ou evitando-o, já que pode ser uma resenha negativa.

A resenha de filmes

tem como tema principal certa obra cinematográfica – alvo da crítica. O objetivo comunicativo do gênero transita entre a apresentação de informações do filme (data de estreia, gênero cinematográfico, duração, diretores, atores, etc.), a sumarização do enredo e a asserção valorativa de alguns aspectos da obra (BARROS, 2009, p. 182).

Rigueira (2010) declara que, a partir de sua experiência com a leitura de resenhas de filmes, percebeu que, de um modo geral, “esses textos se utilizam de uma linguagem bastante acessível, o que parece viabilizar certa proximidade do autor com o leitor” (RIGUEIRA, 2010, p. 15). Para a autora, o lado social da RF remete a um texto escrito com a preocupação de estabelecer um diálogo com o leitor, alguém que busca se informar sobre um filme em cartaz e conhecer a opinião da crítica.

A análise dos movimentos retóricos de Rigueira (2010) também revelou que o gênero RF tem como principais propósitos comunicativos a “descrição” e a “avaliação” da obra em seus diversos aspectos, mas também uma “interpretação” daquilo que é descrito. Portanto, fazem parte do gênero outros elementos além da descrição e/ou narração da obra a ser resenhada, como, por exemplo, a interpretação do enredo e avaliações de diferentes aspectos do filme.

Na avaliação, um elemento importante de ser destacado na RF é a crítica, a qual pode ser positiva ou negativa. Convergindo com essa constatação, Berbare (2004, p. 44) acredita que criticar um filme é observar detalhes, identificar as características típicas da obra, compará-las a outras do gênero, apresentar aspectos negativos e elogiar o filme. Para esta autora, a crítica de cinema presta um serviço de informação ao leitor da RF pela visão de um expectador

experiente (o resenhista), mas o destinatário da mensagem deve sempre considerar as informações da crítica a partir de seus próprios critérios de apreciação de filmes. Ou seja, a crítica deve servir apenas como um parâmetro de avaliação e nunca como um fator decisivo de apreciação de um filme.

De acordo com Pang (2002), “a intenção mais óbvia de uma RF é recomendar ou não um filme para o leitor”³⁴. Segundo ele, os movimentos obrigatórios são um título, geralmente com um tom avaliativo para chamar a atenção do leitor; uma introdução para comparar o filme com outros; um resumo incompleto para incitar interesse no filme; e uma avaliação para comentar a qualidade do filme, informando ao leitor se vale a pena assisti-lo ou não. O autor também afirma que há movimentos opcionais, como a discussão de aspectos da produção do filme, comentários acerca de características detalhadas do filme e uma conclusão.

Pang (2002) declara que o autor de uma resenha de filmes fala na voz de um *expert*, demonstrando às pessoas leigas seu conhecimento acerca dos autores, diretor, gravação do filme em geral e, sobretudo, evidenciando se o filme vale a pena ou não ser assistido. O resenhista pode ainda mostrar aos leitores como apreciar o filme.

Com relação às funções da resenha de filmes, em contexto de ensino, especificamente, Pang afirma que

A resenha de filmes envolve uma série de modos do discurso ou tipos de textos: uma narrativa no resumo da trama, uma descrição no estágio de orientação da narrativa, a exposição de fatos sobre o cenário da produção e discussão sobre o diretor ou atores, e uma persuasão na avaliação e final da narrativa, se houver, bem como a avaliação do filme em geral³⁵.

Rigueira (2010) se utiliza das considerações de Beacco e Darot (1984, *apud*

³⁴ The most obvious intent of the film review is to recommend or not recommend a film to the reader (PANG, 2002, p. 147-148) – *tradução minha*.

³⁵ The film review encompasses several modes of discourse or text types: a narrative in the summary of the plot, description in the orientation stage of the narrative, factual exposition in the background of production and in the discussion of the director or actor(s), and persuasion in the evaluation and coda of the narrative, if any, as well the evaluation of the film (PANG, 2002, p. 148) – *tradução minha*.

MACHADO, 1996) para fundamentar os movimentos retóricos da RF. Para esses autores, a escrita cinematográfica é composta por três ‘operações’, a saber: descrição, interpretação e apreciação.

A ‘descrição’ de um filme diz respeito ao assunto, ao conteúdo, podendo ela conservar ou reorganizar a estrutura básica desse conteúdo. Já a ‘interpretação’ tem a função de explicitar as intenções do diretor, a lógica do enredo, a coerência dos personagens; e, por fim, a “apreciação” é definida como um julgamento pessoal acerca de um determinado objeto, “pode aparecer ou concomitantemente aos elementos descritivos, ou após esses elementos, podendo ser ela isolável ou não da descrição propriamente dita (MACHADO, 1996 *apud* RIGUEIRA, 2010, p. 111).

No que concerne ao cinema de modo geral, a era digital tem proporcionado inúmeros espaços para a divulgação de materiais relacionados a essa arte, por meio de sites e portais com bancos de dados sobre filmes de várias épocas, informações de filmografia de atores e diretores, relação de filmes em cartaz, venda de ingressos e outros serviços. Diante dessa condição, nada mais natural que a resenha de filme também ganhe um formato eletrônico, sendo que sua leitura pode ser feita em sites e blogs de cinema, além das versões online de jornais e revistas. Porém, é importante salientar que a escrita e, conseqüentemente, a leitura desses textos não ocorre da mesma forma, pois nos sites de cinema e blogs, por exemplo, “o autor tem liberdade total para desenvolver sua análise e opinião crítica sobre o filme, sem que qualquer restrição lhe seja imposta, podendo inclusive fazer uso de hiperlinks, que dão ao leitor a possibilidade de uma leitura não linear” (RIGUEIRA, 2010, p. 28). Já nos textos publicados em revistas e jornais, são impostos limites não apenas de espaço, mas de conteúdo apresentado nas resenhas ali publicadas devido às convenções desses suportes.

Com base nas características expostas, segue abaixo um quadro com os movimentos retóricos e as respectivas subfunções que constituem a resenha de filme, conforme o modelo de Rigueira (2010), o qual foi adotado nesta pesquisa:

Movimento 1: Apresentação do filme e avaliação inicial

Subfunção 01: informa sobre a ficha técnica do filme e/ou;

Subfunção 02: relaciona filme ao livro ou à história real em que se baseia e/ou;

Subfunção 03: compara filme a outros do mesmo gênero e/ou;

Subfunção 04: comenta o filme com um elogio/ crítica inicial.

Movimento 2: Descrição e interpretação da trama

Subfunção 05: descreve a trama e/ou;

Subfunção 06: interpreta a trama e/ou;

Subfunção 07: associa o filme a um tema mais geral e/ou;

Subfunção 08: comenta os recursos narrativos usados.

Movimento 3: Avaliação específica do filme

Subfunção 09: avalia o trabalho do diretor (podendo inseri-lo em sua obra) e/ou;

Subfunção 10: avalia o trabalho do roteirista e/ou;

Subfunção 11: avalia o filme por comparação com outros e/ou;

Subfunção 12: avalia o trabalho da equipe (fotografia, trilha sonora, efeitos) e/ou;

Subfunção 13: avalia o desempenho do elenco.

Movimento 4: Avaliação final do filme

Subfunção 14a: recomenda o filme ou;

Subfunção 14b: recomenda o filme com ressalvas ou;

Subfunção 14c: não recomenda o filme.

Quadro 8 – Movimentos retóricos da resenha de filmes e respectivas subfunções (Fonte: Rigueira, 2010).

Dentro de cada movimento retórico, o uso de *e/ou* indica que as subfunções podem ser usadas juntas ou independentemente. Ou seja, se houver somente uma subfunção de cada movimento, esse já fica caracterizado na resenha de filmes.

A partir dos movimentos retóricos e as subfunções da resenha de filmes, saliento algumas semelhanças e, principalmente, diferenças desse gênero com relação à sinopse de filmes para que as características de cada um fiquem claras com base na fundamentação teórica trazida nesta pesquisa. Antes disso, enfatizo que os movimentos retóricos e as características de ambos os gêneros podem variar e muito, dependendo do contexto no qual são realizados; entretanto, no ambiente acadêmico em questão e a partir das condições de aprendizagem que as alunas americanas tiveram durante o semestre de aulas comigo, espera-se que a sinopse e a resenha de filmes tenham algumas particularidades específicas.

Primeiramente, ambos os gêneros são constituídos do movimento de apresentação do filme com a indicação da ficha técnica do filme; a diferença nesse movimento é que na resenha

ele é acompanhado de uma avaliação inicial com algumas subfunções que caracterizam essa avaliação.

Em segundo lugar, em ambos os gêneros há uma narração da história do filme resumido ou resenhado, porém com uma diferença significativa entre eles: enquanto na sinopse o autor apenas faz um resumo do enredo do filme com o elemento da curiosidade, na resenha há uma interpretação dessa história, sendo esse o maior diferencial desse movimento.

Uma outra diferença entre a sinopse e a resenha de filmes é a existência do movimento retórico de avaliação específica do filme nesse último, a qual conta com algumas subfunções específicas de avaliação. Na sinopse de filmes, esse movimento é ausente.

Para finalizar as considerações acerca das semelhanças e diferenças entre os gêneros trabalhados, o último movimento retórico da sinopse e da resenha de filmes representa uma conclusão do texto de forma um pouco divergente entre os gêneros: na sinopse há a indicação de expectadores em potencial e uma recomendação e/ou avaliação final do filme; já na resenha o movimento é composto por uma decisão do escritor de recomendar ou não o filme com a apresentação de argumentos que justificam tal posicionamento, sem uma avaliação explícita, já que tal ação foi realizada no movimento três, de avaliação específica do filme.

Na sequência, apresento o capítulo de metodologia, o qual contextualiza a presente pesquisa e descreve os participantes, os dados coletados para a análise e todos os outros elementos que a caracterizam.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA
DA PESQUISA

Este capítulo tem o propósito de apresentar a metodologia que fundamenta a presente pesquisa. É descrita, primeiramente, a natureza da pesquisa, bem como os pressupostos metodológicos que a embasam. Em seguida, o contexto no qual a pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes são apresentados. Na terceira parte é feita uma breve descrição das aulas de gêneros textuais lecionadas na turma de PLE na universidade americana, com o objetivo de explicitar o insumo a que as alunas tiveram conhecimento para a produção dos textos no TTDii. Para finalizar, são detalhados os instrumentos utilizados para a geração de dados e os procedimentos de tratamento e análise dos dados coletados.

2.1 NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na Linguística Aplicada, um campo de estudo muito amplo e multidisciplinar, existem várias possibilidades de se fazer pesquisa. Apesar de seu histórico recente (apenas na década de 60 a LA se constituiu uma área de pesquisa), diferentes métodos já foram privilegiados no estabelecimento da LA como área científica autônoma, como: investigação teórico-especulativa, abordagens quantitativas, pesquisas de caráter introspectivo, entre outros (LOPES-ROSSI, 2009). No entanto, estudos mostram que, atualmente, há uma preocupação cada vez maior em LA com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, enfocando o processo de ensinar/aprender línguas a partir de uma visão interpretativista (ALMEIDA FILHO, 1991; MOITA LOPES, 1994; LOPES-ROSSI, 2009). Com isso, tendências para a pesquisa qualitativa são cada vez mais comuns de se encontrar, pois vão ao encontro dos objetivos que a LA tem dentro de uma perspectiva social da linguagem, a qual, por sua vez, considera os usos reais da linguagem nos contextos em que ela ocorre.

A presente pesquisa é caracterizada pelas abordagens qualitativa e a quantitativa, as

quais são agora explicitadas. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p.23), a pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Portanto, há uma certa liberdade para o pesquisador que utiliza essa abordagem na medida em que os dados vão sendo construídos numa interação de mão dupla, levando em conta os papéis dos participantes, dos dados e do próprio pesquisador na realidade na qual ele atua.

O caráter quantitativo que faz parte das análises dos dados coletados vem para complementar a análise qualitativa. Boente & Braga (2004) afirmam a importância de se realizar pesquisas com os métodos quantitativo e qualitativo juntos. A pesquisa quantitativo-qualitativa leva como base de seu delineamento questões ou problemas específicos, como é o caso desta pesquisa que busca analisar as produções textuais realizadas no TTDii. Nesse caso, foi fundamental recorrer aos números para que pudesse identificar os movimentos retóricos dos gêneros em cada produção e, posteriormente, analisasse qualitativamente os textos.

Para Minayo (1994), as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que: a) as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto; b) que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; c) que a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Junto à ideia de quantitativo-qualitativo, surge o conceito da interpretação, o qual, por sua vez, imprime uma especificidade subjetiva à pesquisa. De acordo com Lopes-Rossi (2009), existem dois tipos de pesquisa interpretativista: a pesquisa “diagnóstico”, que investiga o processo de ensino e aprendizagem; e a pesquisa de intervenção, que investiga a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula ou em outros contextos. Esta pesquisa possui uma abordagem quantitativo-qualitativa interpretativista de cunho intervencionista, pois

buscou colaborar, na prática, com aspectos existentes da sala de aula na qual trabalhei durante a geração de dados, tais como as atividades desenvolvidas com as alunas da turma de PLE e seu desempenho e participação nessas atividades, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem do módulo de gêneros textuais com as alunas diz respeito à uma pesquisa intervencionista.

Ao assumir a pesquisa como prática interpretativa, a busca pela confiabilidade e rigor científico são imprescindíveis para o paradigma qualitativo. Por isso, a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual o dado foi gerado (MASON, 1998). As abordagens de caráter qualitativo-interpretativo, então, permitem ao pesquisador analisar o processo e interpretar a realidade, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados.

Além disso, o panorama qualitativo-interpretativo julga que a pesquisa é uma atividade subjetiva, “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333). Desse modo, os dados não são gerados prontos, pois, de acordo com o mesmo autor, a pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista prevê o acesso aos fatos da pesquisa através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Grande (2011) declara que

O pesquisador em LA, ao compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem, encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações (GRANDE, 2011, p. 23).

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela pode ser classificada em três grupos: pesquisa exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2007). Este trabalho encaixa-se na pesquisa exploratória, pois possui algumas características inerentes a essa categoria, como o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado. O levantamento

bibliográfico e a análise de exemplos que estimulem a compreensão do problema são, geralmente, características desse tipo de pesquisa.

Segundo Theodorson & Theodorson (1970), a pesquisa exploratória caracteriza-se por

Um estudo preliminar cujo principal objetivo é familiarizar-se com o fenômeno a ser investigado, de modo que o estudo central possa ser projetado com uma maior compreensão e precisão. O estudo exploratório (que pode usar qualquer técnica de uma variedade, normalmente com uma pequena amostra) permite ao investigador definir o seu problema de pesquisa e formular sua hipótese de forma mais precisa. Ele também permite escolher as técnicas mais adequadas para a investigação e para decidir sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada, e pode alertá-lo para potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência³⁶ (THEODORSON & THEODORSON, 1970, p. 663).

No caso do presente trabalho, a pesquisa exploratória teve um papel fundamental para a construção dos métodos de investigação e da seleção do *corpus* para análise, inclusive devido ao fato de que a temática da presente tese, no contexto do TTDii, é novidade. A questão de poder analisar uma pequena quantidade de dados também é justificada nesta tese quando selecionei apenas uma dupla focal para investigar alguns critérios relacionados às implicações do *feedback* oral para a produção textual no TTDii.

Quando se opta por uma pesquisa exploratória, há ainda possibilidades metodológicas dentro deste viés, ou seja, subdivisões quanto aos procedimentos de uma pesquisa, entre elas a etnográfica e a pesquisa-ação. De acordo com Chizzotti (1991), a pesquisa etnográfica se caracteriza por promover a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, para compreender suas práticas, comportamentos e o ambiente em si no qual a geração de dados acontece.

O método etnográfico é “composto de técnicas e de procedimentos de coletas de dados

³⁶ A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and áreas of resistance (THEODORSON & THEODORSON, 1970, p. 663) – Tradução minha.

associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social a ser estudado” (ROCHA & ECKERT, 2008, s/p). Nesse sentido, o papel do pesquisador é indissociável ao do participante.

Considerando essa característica da pesquisa etnográfica, pode-se afirmar que há intervenção do pesquisador no processo de construção do objeto de pesquisa. Com isso, ele exerce uma função ativa entre os participantes e o contexto da pesquisa, o que leva a entender esta pesquisa também como intervencionista.

Apesar de não ter como foco da pesquisa o comportamento dos participantes, a cultura em que vivem, entre outros aspectos inerentes à etnografia, algumas das características dessa abordagem estão presentes neste estudo, tais como, conforme destacam Reeves *et al.* (2008):

a) uma tendência para se trabalhar com dados “não-estruturados”, ou seja, que não foram codificados no momento da coleta de dados como um conjunto fechado de categorias analíticas; b) investigação de um número pequeno de casos (ou até de apenas um caso) de modo detalhado; c) análise de dados que envolve interpretação explícita dos significados e funções das ações humanas³⁷.

Finalmente, na pesquisa de base etnográfica, a especificidade das ações, as perspectivas e significado dos atores sociais são levados em consideração (MATTOS, 2001), visto que não apenas o produto de ensino/aprendizagem é enfatizado, mas, também, seu processo e os fenômenos que ocorrem dentro dele.

Considerando a aplicação de um curso elaborado para que produções textuais, no contexto do TTDii, fossem realizadas com base na teoria de gêneros; minha atuação na preparação das aulas de gêneros textuais; a prática como professora com as alunas participantes; as leituras, revisões e reescritas de textos no ambiente de TTDii; e toda a análise do material

³⁷ A tendency to work primarily with “unstructured data” – that is, data that have not been coded at the point of data collection as a closed set of analytical categories; Investigation of a small number of cases (perhaps even just one case) in detail; Analysis of data that involves explicit interpretation of the meanings and functions of human actions (REEVES *et al.*, 2008, s/p) – Tradução minha.

coletado, a presente pesquisa é de base etnográfica, inserida nas perspectivas quantitativo-qualitativa, interpretativa e exploratória.

Elaborei um quadro que sumariza as características da pesquisa apresentadas acima, justificando cada uma das delas, e explicitando como são encontradas tais características no presente estudo:

	TIPO DE PESQUISA	CARACTERÍSTICAS	CARACTERÍSTICAS NESTA PESQUISA
Quanto à abordagem	Quantitativa	<ul style="list-style-type: none"> - pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade; - auxilia a mensurar segmentos dos textos e as informações qualitativas pré-existentes ou levantadas pela pesquisa qualitativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - problema: a produção textual no TTDii o <i>feedback</i> corretivo realizado nas sessões; - identificação dos movimentos retóricos nos textos das americanas.
	Qualitativa	<ul style="list-style-type: none"> - estudo de cenários naturais; - interpretação dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem; - geração e uso de uma variedade de materiais empíricos; - utilização de uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - contexto de sala de aula em turma de PLE da UA; - coleta de grande quantidade de dados que compõem o <i>corpus</i>, os quais serão descritos posteriormente; - leituras sobre vários assuntos para interpretar os dados.
Quanto aos objetivos	Interpretativa intervencionista	<ul style="list-style-type: none"> - permite ao pesquisador analisar o processo e interpretar a realidade, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados; - imprime uma especificidade subjetiva à pesquisa; - investiga a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - a partir dos padrões encontrados nas sessões pertencentes ao <i>corpus</i>, foram selecionados critérios de análise; - as ações apresentadas no estudo buscam contribuir com a produção textual no TTDii.
	Exploratória	<ul style="list-style-type: none"> - estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer; - pode ser feita com uma pequena quantidade de dados e em contextos poucos estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> - a escrita no TTDii foi pouco estudada até o momento; - embora haja uma grande quantidade de dados analisados, foi escolhida apenas uma dupla focal para analisar alguns critérios.
Quanto aos procedimentos	Etnográfica	<ul style="list-style-type: none"> - coletas de dados a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto aos participantes; - promoção da interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano; 	<ul style="list-style-type: none"> - o semestre no qual lecionei as aulas na UA proporcionou contato com as alunas, pessoalmente e por e-mail e Facebook; - não só os textos finais e as sessões de TTDii são

		- não apenas o produto de ensino/aprendizagem é enfatizado, mas, também, seu processo e os fenômenos que ocorrem dentro dele.	analisadas, mas as aulas e o processo de escrita, revisão e reescrita dos textos são também considerados.
--	--	---	---

Quadro 9 – Tipos de pesquisa utilizados e suas características no presente estudo (Fonte: Autor)

Para compreender melhor o embasamento apresentado nessa subseção e as escolhas metodológicas descritas, abordo, a seguir, o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A coleta de dados da presente pesquisa ocorreu em uma universidade do sul dos Estados Unidos, em uma turma de Português como Língua Estrangeira (PLE), de nível intermediário/avançado.

O fato de o Departamento de Língua Portuguesa da universidade desenvolver o projeto do TTDii com algumas turmas de alunos que estudam português, em parceria com a UNESP de São José do Rio Preto foi o maior incentivo para a escolha do contexto e dos participantes da pesquisa. Além disso, tive a possibilidade de realizar uma parte do Doutorado em outro país, por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que facilitou todo o processo de trabalhar *in loco* com um grupo de PLE ligado ao TTDii.

Maiores detalhes acerca do contexto da pesquisa, dos participantes e da organização do curso e das sessões de TTDii são descritos a seguir.

2.2.1 As participantes da pesquisa

As informações apresentadas a seguir referem-se ao perfil das participantes e foram coletadas através de um questionário com perguntas, enviado por e-mail às alunas, respondido por todas.

A turma participante da coleta de dados desta pesquisa contou com doze alunas da graduação da universidade americana de vários cursos (*Majors*), como Relações Internacionais, Línguas Românicas, Negócios, Sistemas de Informação, Bioquímica, regularmente matriculadas no curso de Português – Port 3010. A maioria das alunas estudava, na época, português como uma das disciplinas minoritárias (*Minors*)³⁸ do seu curso e por diferentes motivos: algumas porque têm familiares que falam português; outras porque já falavam espanhol e achavam mais fácil aprender Português; outras porque simpatizam com a língua, com os brasileiros e querem conhecer o Brasil ou já conheceram o país; e outras que consideram a língua portuguesa importante para o mercado de trabalho em que irão trabalhar futuramente.

As alunas, com idade média de 20 anos, são, em sua maioria, do Estado onde a UA é localizada e a classe econômica é basicamente média ou média alta. Das doze alunas, oito falavam ou estudavam espanhol simultaneamente ao português, sendo que duas são falantes nativas da língua.

Apesar de ser uma turma que, de acordo com a ementa da disciplina, presumidamente tem nível relativamente alto de proficiência na língua, havia diferenças no desenvolvimento linguístico das alunas. Algumas estavam estudando português há mais tempo do que outras (o tempo variava de 2 a 6 semestres) e isso certamente influenciava no desempenho delas em sala de aula.

³⁸ O termo *major*, nos Estados Unidos, se refere à área de conhecimento na qual o estudante concentra sua formação, e equivale ao que no Brasil chamamos de curso. O *minor*, por outro lado, é uma segunda área do conhecimento na qual o estudante pode escolher se aprofundar, como forma de complementar sua formação universitária.

Para me referir às participantes do estudo na análise, utilizei nomes fictícios. O critério adotado para a escolha dos nomes de cada participante foi arbitrário, sendo que a maioria dos nomes fictícios tem a primeira letra ou alguma sílaba semelhante aos nomes reais para facilitar a associação a esses nomes.

Elaborei um quadro que resume algumas informações das participantes, como nome fictício, curso de graduação na universidade e tempo de estudo da língua espanhola ou se fala essa língua.

Nomes	Curso (<i>Major</i>)	Fala / estuda espanhol
Anna	Relações Internacionais	Fala espanhol fluentemente
Carol	Gestão e Sistemas de Informação	Espanhol é sua língua materna
Fernanda	Relações Internacionais	Estudou apenas no Ensino Médio
Kathrin	Relações Internacionais	Fala espanhol fluentemente
Mayara	Bioquímica	Fala pouco; aprende por conta própria
Grace	Educação da linguagem	Fala espanhol fluentemente
Rachel	Espanhol	Estuda e fala espanhol fluentemente
Paula	Negócios Internacionais & Marketing	Espanhol é sua língua materna
Sabrina	Línguas românicas (Francês e Italiano)	Não estuda, nem fala espanhol
Sophie	Relações Internacionais	Fala espanhol fluentemente
Elisa	Relações Internacionais	Não estuda, nem fala espanhol
Tina	Línguas Românicas (Port / Esp)	Estuda e fala espanhol fluentemente

Quadro 10 – Dados das participantes da UA (Fonte: Autor)

2.2.2 Organização do curso de gêneros e das sessões de TTDii

A proposta da presente pesquisa envolve a modalidade do TTDii, especificamente os textos que os interagentes devem escrever como atividade obrigatória e as sessões nas quais se discutem os textos escritos em português. Porém, o curso de gêneros elaborado por mim para

que os textos fossem escritos com base na sinopse de filmes e na resenha de filmes também faz parte dos dados a serem considerados, pois eles evidenciam as aplicações pedagógicas do conceito de gêneros textuais, discutidas no capítulo teórico.

As aulas do curso de gêneros iniciaram antes das sessões de TTDii, pois as alunas deveriam ter insumo suficiente sobre os gêneros a serem estudados antes de escrever os textos e trocá-los com seus parceiros. Ao longo das aulas, as alunas foram produzindo os textos e enviando aos seus parceiros para que fossem corrigidos e discutidos nas sessões. Todo o processo, desde a primeira aula de gêneros até a última, durou um pouco mais de três meses. Entretanto, as sessões de TTDii foram realizadas em oito semanas, com intervalos entre uma ou outra semana quando houve necessidade, como previa o calendário das universidades.

A organização das sessões e o processo de revezamento entre produção em LE e revisão em LM são baseados no quadro ilustrativo de Aranha e Cavalari (2014, p. 81), com as devidas alterações para o nosso calendário.

Sema- Na	Datas	Atividades
1	16/08	- Primeira aula do curso – Introdução sobre gêneros textuais;
2	21/08	- Tutorial do TTDii para os alunos brasileiros e as americanas;
	23/08	- Segunda aula do curso – Primeira sobre a sinopse de filmes;
3	28/08	- Sessão I – Apresentação e troca de informações pessoais;
		- O aluno brasileiro envia seu primeiro texto em inglês para a parceira americana o revisar e o enviar de volta antes da sessão II;
4	04/09	- Sessão II – Inicia-se na língua inglesa. Foco nos comentários das revisões do texto escrito em inglês;
	06/09	- Terceira aula do curso – Segunda sobre sinopse de filmes; - Envio da Redação 1 (versão 1) – sinopse de <i>Eu, tu, eles</i> – para a professora e para o parceiro brasileiro;
5	09/09	- Quarta aula do curso – Terceira sobre o gênero sinopse de filmes;
	11/09	- Sessão III – Inicia-se em português. Foco nos comentários das revisões das sinopses de <i>Eu, tu, eles</i> ;
		- O aluno brasileiro envia seu segundo texto em inglês para a parceira americana o revisar e o enviar de volta antes da sessão IV;
	13/09	- Quinta aula do curso – Quarta sobre a sinopse de filmes;

		- Envio da redação 1 (versão 2) – sinopse de <i>Eu, tu, eles</i> – para a professora;
6	18/09	- Sessão IV – Inicia-se em inglês. Foco nos comentários das revisões do texto escrito em inglês;
	20/09	- Envio da Redação 2 (versão 1) – sinopse de <i>O contador de histórias</i> – para a professora e para o parceiro;
7	25/09	- Sessão V – Inicia-se em português. Foco nos comentários das revisões das sinopses de <i>O contador de histórias</i> ; - O aluno brasileiro envia terceiro seu texto em inglês para a parceira americana o revisar e o enviar de volta antes da sessão VI;
	27/09	- Sexta aula do curso – Primeira aula sobre a resenha de filmes; - Envio da Redação 2 (versão 2) – sinopse de <i>O contador de histórias</i> – para a professora;
8	02/10	- Sessão VI – Inicia-se em inglês. Foco nos comentários das revisões do texto escrito em inglês;
9	09/10	- Sétima aula do curso – Segunda aula sobre a resenha de filmes;
	11/10	- Envio da Redação 3 (versão 1) – resenha de <i>Eu, tu, eles</i> – para a professora e o parceiro brasileiro;
10	16/10	- Sessão VII – Inicia-se em português. Foco nos comentários das revisões das resenhas de <i>Eu, tu, eles</i> ;
	18/10	- Envio da Redação 3 (versão 2) – resenha de <i>Eu, tu, eles</i> – para a professora;
11	23/10	- Sessão VIII – Fase de avaliação e ajustes da parceria.
	25/10	- Oitava aula do curso – Terceira aula sobre a resenha de filmes;
12	30/10	- Envio da Redação 4 (versão 1) – resenha de <i>O contador de histórias</i> – para a professora.
13	-	- Sem atividades
14	15/11	- Envio da Redação 4 (versão 2) – resenha de <i>O contador de histórias</i> – para a professora.
15	22/11	- Nona aula do curso – Revisão dos gêneros trabalhados.

Quadro 11 – Cronograma das aulas, sessões e trocas de textos entre os interagentes do TTDii (Fonte: Autor)

Feita a contextualização das participantes e apresentado o esquema das aulas, sessões e trocas de textos no TTDii, abordo a seguir as aulas lecionadas na turma da universidade americana, de modo a elucidar como as ações realizadas em sala de aula podem ter colaborado (ou não) na produção textual das alunas.

2.3 AS AULAS DE PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE AMERICANA

O objetivo principal de meu estágio de Doutorado Sanduíche realizado no Departamento de Português da universidade americana foi o de elaborar e aplicar um curso sistematizado para o ensino da sinopse de filmes e resenha de filmes, na turma selecionada para participar da pesquisa, como já salientado anteriormente. Este curso teve como propósito primordial colaborar com as produções textuais escritas que as alunas deveriam fazer para as sessões do TTDii daquele semestre.

Durante o período de 16 de agosto de 2013 a 18 de novembro de 2013, foram lecionadas oito aulas previstas no cronograma da disciplina, mais uma aula extra que nos foi cedida pela professora instrutora da turma para revisão do conteúdo estudado até aquele momento. Cada aula teve a duração de 50 minutos, totalizando, portanto, 7h50min distribuídas em nove aulas.

É fundamental explicar que nosso curso foi incluído na grade curricular da turma de Port 3010, que tinha como unidade curricular “Literatura Brasileira”. A professora da turma gentilmente disponibilizou nove aulas do semestre, que seriam de Literatura, para que eu pudesse lecionar o curso de gêneros, o qual estava, portanto, desvinculado ao conteúdo da professora, previsto originalmente na disciplina.

Trabalhei com apresentação de slides, explicação oral e o uso do quadro. Durante as aulas, contei com a participação ativa das alunas quando abria espaço para discussões sobre os assuntos tratados e quando elas eram questionadas durante as explicações de conteúdo. Atividades em duplas e individualmente também fizeram parte da metodologia adotada para as aulas.

Com relação à escolha dos gêneros trabalhados durante o curso, considerei o pressuposto de que uma abordagem de gênero para a escrita, segundo Hyland (2004), tem como possibilidade dois pontos de partida para os professores: 1) a seleção de um gênero a partir de

temas que fazem parte do contexto dos alunos. Os temas selecionados pelo professor podem ser abordados por tópicos ou situações e devem ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos; 2) a seleção de um gênero de acordo com os textos encontrados na vida real dos alunos ou com níveis de dificuldade dos textos. Essa abordagem pressupõe que as atividades e os textos levem em conta as necessidades dos alunos e a sequência deve ser de acordo com um dos seguintes princípios: o uso de determinados textos no cotidiano dos alunos, os níveis de complexidade dos textos, as funções e habilidades mais relevantes para os alunos na escrita de LE e as demandas retóricas dos alunos.

Para a escolha dos gêneros textuais do curso na turma de PLE, baseei-me no segundo ponto de partida sugerido por Hyland. Reconheço a relevância dos gêneros para os alunos da turma e a frequência com que são solicitados em seu contexto de aprendizagem da LE, já que, durante as sessões do TTDii, os professores das turmas, na universidade americana, geralmente trabalham com filmes que são passados para os alunos e devem ser assistidos para que as produções textuais sejam baseadas nesses filmes. Dessa forma, selecionei dois gêneros que estão relacionados a filmes e que poderiam ser solicitados para as produções textuais levando em conta as necessidades dos alunos – a sinopse de filme e a resenha filme, ambos apresentados em sites da Internet.

Foi solicitado que as alunas assistissem a dois filmes brasileiros, os quais serviram de base para as aulas sobre os gêneros selecionados e para as produções de textos que elas teriam que fazer no TTDii. Foram escolhidos por mim os filmes brasileiros: *Eu, tu, eles* (2000)³⁹, dirigido por Andrucha Waddington, e *O contador de histórias* (2009)⁴⁰, dirigido por Luiz Villaça. São dois filmes que retratam diferentes histórias de brasileiros e que propiciam conhecimento sobre a cultura do Brasil em diversas perspectivas, numa tentativa de

³⁹ O filme completo pode ser assistido *online* no site do *YouTube*, no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=BXXOt-wukjg>.

⁴⁰ O filme completo pode ser assistido *online* no site <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-o-contador-de-historias-nacional-online.html>.

desconstruir estereótipos do nosso país, os quais são comumente propagados em filmes de violência e pobreza.

De modo resumido, o trabalho com os filmes deu-se da seguinte forma: as alunas deveriam assisti-los antes da proposta de escrita dos gêneros. Os filmes foram discutidos em sala de aula, antes da produção da primeira versão de cada gênero, para que as alunas pudessem conversar sobre a narrativa dos filmes e verificar seu entendimento como um todo. Cuidei para que, quando solicitasse a produção do primeiro gênero (sinopse de filme), as alunas já tivessem tido contato com o filme e insumo suficiente, em termos do gênero, para escrever o texto. Os mesmos dois filmes foram utilizados para a produção do segundo gênero, a resenha de filme. Foram propostos e realizados quatro textos (duas sinopses dos filmes e duas resenhas dos mesmos filmes), sendo que desses, apenas três foram enviados aos parceiros de TTDii, pois esse foi o número estipulado pela agenda do programa. A opção de solicitar quatro textos deveu-se ao fato de que as alunas teriam a oportunidade de praticar igualmente cada um dos gêneros, realizando duas produções da sinopse e duas da resenha de filmes.

O quadro abaixo mostra, resumidamente, o cronograma das aulas e os conteúdos lecionados.

DATA	AULA	CONTEÚDO
16/08/13	Primeira	Apresentação do curso e introdução ao conceito de gêneros textuais; solicitação para que as alunas assistissem ao primeiro filme (<i>Eu, tu, eles</i>).
23/08/13	Segunda	Início das aulas sobre sinopse de filmes: introdução ao gênero, discussões sobre suas características sem aprofundamento; discussão sobre o filme “ <i>Eu, tu, eles</i> ” e solicitação da primeira sinopse de filme, baseada nesse filme.
06/09/13	Terceira	Retomada do conceito de sinopse de filmes de forma mais detalhada, com a apresentação dos movimentos retóricos do gênero;
09/09/13	Quarta	Prática de atividades extras acerca da sinopse de filme; agendamento para as alunas assistirem ao segundo filme (<i>O contador de histórias</i>); discussões relacionadas a

		aspectos gramaticais; produção de uma SF em sala de aula, a qual foi terminada em casa, como tarefa.
13/09/13	Quinta	Revisão dos movimentos retóricos da sinopse de filme conforme proposta de Bezerra (2006), com atividades em duplas e trocas de sinopses entre as alunas; solicitação da segunda sinopse, baseada no filme “ <i>O contador de histórias</i> ”.
27/09/13	Sexta	Início das aulas sobre a resenha de filmes; apresentação das características do gênero a partir de discussões em sala e atividade de identificação dos elementos da RF.
09/10/13	Sétima	Aprofundamento da resenha de filmes; apresentação dos movimentos retóricos do gênero, com base em Rigueira (2010), com atividades em duplas para praticar a teoria; solicitação da primeira resenha, baseada no filme “ <i>Eu, tu, eles</i> ”.
25/10/13	Oitava	Prática da resenha de filmes com atividades escritas em sala; revisão dos movimentos do gênero; solicitação da última resenha, a partir do filme “ <i>O contador de histórias</i> ”.
18/11/13	Nona	Aula final: revisão dos conteúdos dos dois gêneros com atividades em duplas, discussões e apresentações de slides para fazer um comparativo entre ambos os gêneros.

Quadro 12 – Cronograma de aulas e conteúdos lecionados de cada aula (Fonte: Autor)

Durante o curso, utilizei um grupo privado na rede social *Facebook*[®], com fins de postagens de tarefas, atividades para as alunas fazerem, recados, lembretes, entre outros⁴¹. Faziam parte do grupo apenas as doze alunas e as duas professoras da turma. A ideia de criação de um grupo para contato no *Facebook*[®] levou em conta a praticidade da ferramenta, a frequência de uso pelas alunas e o fato de que já havia uma plataforma que as alunas tinham acesso às atividades postadas pela professora instrutora, da disciplina de Literatura⁴². Como os conteúdos e trabalhos com a turma eram completamente diferentes e independentes, optei por eleger um meio de comunicação diverso, a fim de que as alunas não misturassem as duas aulas (Literatura e de gêneros) do curso Port 3010 que estavam realizando.

⁴¹ Apesar de reconhecer que redes sociais podem ser utilizadas para fins pedagógicos, conforme a afirmação de Ferreira *et al.* (2012, s/p), para quem o *Facebook* “possibilita que o professor utilize diferentes metodologias para incentivar e motivar o estudante no seu processo de aprendizagem”, em nosso caso, especificamente, a função do *Facebook*[®] restringiu-se ao gerenciamento das aulas e atividades solicitadas às alunas.

⁴² A plataforma chama-se *eLearning Commons* e pode ser acessada pelo endereço: <https://uga.view.usg.edu/>

A seguir, descrevo brevemente as aulas sobre os gêneros sinopse e resenha de filmes.

2.3.1 Descrição das aulas na turma de PLE da universidade americana

As aulas lecionadas na turma de PLE da universidade americana serão brevemente descritas de modo que evidenciem os passos realizados por mim para o ensino da sinopse de filme e da resenha de filme. Todos os materiais utilizados nas aulas encontram-se nos anexos, para conferência do que foi trabalhado com as alunas. Busquei amparar as escolhas de abordagem e conteúdos trabalhados a partir da teoria de gêneros e de ensino, previamente explicitada nesta pesquisa.

A primeira aula, lecionada no dia 16 de agosto de 2013, foi composta, basicamente, por: a) explicações acerca do nosso trabalho com a turma e do termo de consentimento que as alunas deveriam assinar caso autorizassem o uso dos dados coletados para pesquisa; b) uma introdução ao conceito de gêneros textuais com atividades de reconhecimento de diferentes gêneros apresentados à turma em slides; c) uma atividade de tarefa de casa com a solicitação de que as alunas fizessem uma lista de gêneros mais comuns na vida acadêmica delas, tentando responder questionamentos feitos durante a aula; d) menção dos gêneros sinopse e resenha de filmes, os quais seriam trabalhados nas aulas posteriores; e) solicitação para que as alunas assistissem ao primeiro filme selecionado (*Eu, tu, eles*) em até uma semana, a fim de que pudéssemos iniciar os trabalhos sobre a sinopse de filme.

A segunda aula, lecionada no dia 23 de agosto de 2013, constituiu-se das seguintes atividades: a) discussão sobre a tarefa que as alunas deveriam fazer em casa; b) levantamento das principais características do filme *Eu, tu, eles*, que alunas ficaram de assistir previamente; c) conversa sobre o tema “filmes” de modo geral; d) introdução à sinopse de filmes por meio da apresentação de exemplares do gênero, discussão sobre perguntas acerca do gênero no

contexto no qual ele circula e perguntas acerca do conteúdo e da organização do texto; d) identificação de elementos presentes na sinopse do filme *Eu, tu, eles* (título, capa, informações sobre o filme, como diretor, ano de lançamento, atores etc.); e) atividade em duplas de identificação dos elementos e/ou características da sinopse de filmes a partir de exemplos de sinopses entregues às alunas; f) definição da sinopse de filmes a partir da discussão coletiva sobre os elementos do gênero e suas funções sociais; g) apresentação de marcas linguístico-textuais do gênero; h) atividade de tarefa de casa para que as alunas apontassem os elementos e as características do gênero em sinopses de filmes entregues a elas; i) solicitação da primeira versão da sinopse do filme *Eu, tu, eles* a ser entregue em até duas semanas para a sessão de TTDii.

Cabe ressaltar que houve apenas essa primeira aula acerca da SF para que as alunas já tivessem que escrever a primeira versão do texto nesse gênero; contudo, a segunda aula da sinopse, durante as quais os movimentos retóricos foram abordados, ocorreu antes da reescrita da segunda versão e, portanto, as alunas tiveram oportunidade de aprender sobre a SF contando com o conteúdo dos movimentos retóricos.

No dia 06 de setembro, lecionei a terceira aula, a qual contou com as seguintes atividades: a) correção da atividade de sinopse de filme que as alunas haviam feito em casa; b) retomada do conceito do gênero sinopse de filmes, desta vez de forma mais aprofundada; c) apresentação dos movimentos retóricos da sinopse de filme, com base no modelo adaptado de Bezerra (2006); d) explanação sobre as marcas linguístico-textuais do gênero, como discurso descritivo; discurso narrativo; uso de conectivos de sequência; uso moderado de adjetivos; tempo verbal no Presente do Indicativo; elemento da curiosidade ao final do resumo do filme; e) atividade em duplas de identificação dos elementos, das características e dos movimentos retóricos do gênero; f) pedido para que as alunas assistissem ao filme *O contador de histórias* até o dia 17 de agosto; g) solicitação para que as alunas enviassem a primeira versão da sinopse

de *Eu, tu, eles* aos seus parceiros de TTDii, pois no dia 11 de setembro eles deveriam conversar sobre o texto corrigido pelos brasileiros.

No dia 09 de setembro, houve a quarta aula, uma aula extra, a qual não constava em meu cronograma inicial. Portanto, utilizei a oportunidade para praticar mais a sinopse de filme com atividades em duplas e discussões coletivas acerca do gênero. Fiz uma breve revisão da sinopse, com slides; as alunas receberam diferentes sinopses de filmes para trabalhar na aula e a primeira atividade foi a de identificação dos elementos do gênero. Em seguida, houve uma atividade em duplas de identificação dos elementos e características do gênero a partir de sinopses que elas tinham em mãos. Terminada essa identificação, as alunas tinham que circular os movimentos retóricos do gênero, anotando os nomes daqueles que eram encontrados. Também houve a proposta de escrita de uma sinopse de 6 a 10 linhas a ser feita individualmente em sala de aula.

A quinta aula aconteceu no dia 13 de setembro e foi a última sobre a sinopse de filmes. Fizeram parte da aula as seguintes atividades: troca das produções de sinopse que as alunas fizeram individualmente na aula anterior para que uma colega fizesse a leitura e a revisão do texto, apontando aspectos a serem melhorados, tanto linguísticos quanto de caracterização do gênero; reescrita da sinopse a partir das correções da colega como tarefa de casa; atividades elaboradas por mim sobre a sinopse de filmes com o objetivo de revisar os movimentos retóricos e suas funções; solicitação de produção individual de uma sinopse baseada no filme *O contador de histórias* para ser enviada aos seus parceiros de TTDii até o dia 20 de setembro, pois no dia 25 haveria sessão e os participantes conversariam sobre as sinopses das americanas.

No dia 27 de setembro, iniciei o trabalho com a resenha de filmes por meio das seguintes atividades: a) *warm-up* sobre a resenha de filmes para identificar conhecimento prévio das alunas sobre o gênero; b) questionamentos acerca do gênero no contexto no qual ele circula e perguntas acerca do conteúdo e da organização do texto; c) apresentação das semelhanças e

diferenças entre a sinopse e a resenha de filmes e de exemplos de resenhas de filmes veiculadas em sites; d) explicitação dos elementos da resenha de filmes (título do filme, ano de lançamento, tempo de duração, direção, elenco, trama e os três elementos principais que marcam a resenha de filmes em contraposição à sinopse de filmes – crítica ao filme, análise do filme e avaliação do filme); e) apresentação da definição da resenha de filmes com base no modelo de Rigueira (2010); f) atividade em duplas de identificação dos elementos de uma resenha de filmes discutidos anteriormente a partir de exemplos do gênero entregues às alunas.

A segunda aula do gênero resenha de filme, sétima aula de nosso cronograma, foi dada no dia 09 de outubro e contou com as seguintes atividades: a) levantamento dos elementos do gênero pelas alunas com base na atividade da aula anterior; b) exposição da características da resenha de filme com ênfase para os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos e subfunções do gênero segundo Rigueira (2010); c) apresentação das marcas linguístico-textuais do gênero e identificação de tais marcas nas resenhas que estávamos trabalhando; d) explanação sobre a definição da resenha de filmes; e) atividade em duplas de identificação dos movimentos retóricos da resenha com novos exemplos do gênero entregues às alunas; e) solicitação da escrita da primeira resenha de filmes baseada no filme já assistido *Eu, tu, eles*, a qual deveria ser entregue ao parceiro de TTDii e às professoras da disciplina em dois dias, pois no dia 16 de outubro os parceiros iriam conversar sobre a redação escrita em português.

A penúltima aula do curso aconteceu no dia 25 de outubro, sendo esta a última aula do gênero resenha de filme. Fizeram parte da aula as atividades que seguem: a) entrega das resenhas feitas pelas alunas (versão final do filme *Eu, tu, eles*) com comentários gerais sobre os textos; b) breve revisão dos movimentos retóricos do gênero e suas subfunções; c) atividades sobre o gênero, as quais envolviam identificação, interpretação e reflexão de duas resenhas; d) solicitação da escrita de uma resenha baseada no filme *O contador de histórias* para ser entregue no dia 30 de outubro (primeira versão). Finalizou-se, assim, o gênero resenha de filmes.

A nona e última aula do curso deu-se no dia 18 de novembro e constituiu-se de uma revisão dos dois gêneros trabalhados até então. Propus uma atividade em duplas com a identificação das características da sinopse e da resenha de filmes, salientando as semelhanças e as diferenças entre ambos os gêneros. Na sequência, apresentei os aspectos levantados pelas alunas em slides, discutindo possíveis dúvidas acerca dos gêneros. Para fixar melhor a revisão, entreguei folhas com atividades de comparação entre a sinopse e a resenha de filmes, as quais foram feitas pelas alunas em duplas e corrigidas em conjunto. Terminei, assim, as aulas dos gêneros sinopse e resenha de filmes.

Feita a descrição das aulas lecionadas da turma de PLE da UA, trato na seção seguinte dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Uma das características da pesquisa qualitativa e exploratória, de caráter etnográfico, é a grande quantidade de registros que pode ser gerada, dependendo do grau de participação do pesquisador. Bazarim (2008) declara que, mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador (e pode ser um grande desafio), é a diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, já que permite a triangulação de dados, a qual significa “o processo no qual dados de diferentes naturezas a partir de um mesmo contexto de pesquisa são inter cruzados, comparados, relacionados” (GRANDE, 2011, p. 15).

Os dados de pesquisa coletados tiveram autorização das alunas participantes das aulas e das sessões de TTDii por meio de um Termo de Consentimento, o qual foi elaborado pelo Comitê de Ética da universidade americana. Os originais dos documentos assinados pelas alunas encontram-se com a pesquisadora e estarão disponíveis para consulta mediante solicitação e garantia de confidencialidade.

A geração de dados da presente pesquisa foi realizada a partir dos seguintes instrumentos:

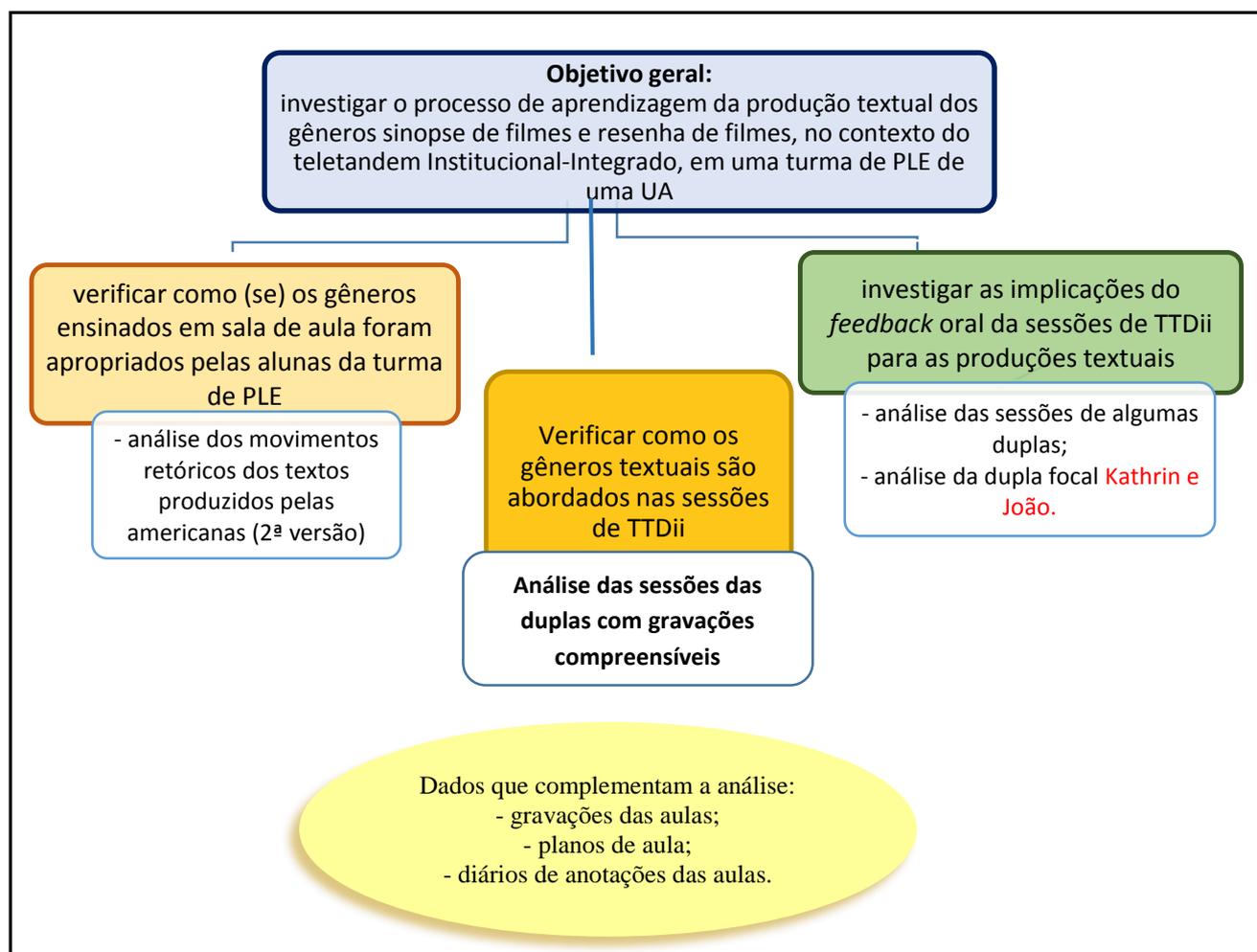
- a) **Gravações de áudio:** todas as aulas lecionadas foram gravadas em áudio, com um aparelho celular;
- b) **Diários pessoais:** após cada aula, descrevi as atividades e fiz comentários com as impressões que tive, de forma a refletir sobre tudo o que aconteceu na aula;
- c) **Planos de aula:** todos os planejamentos das atividades realizadas foram mantidos para consulta e para que o relato das aulas lecionadas pudesse ser construído. Apresentações de slides, folhas entregues, entre outros materiais fazem parte dos planos de aula.
- d) **Produções textuais:** todas as versões dos textos produzidos pelas alunas como atividade obrigatória das sessões do TTDii, resultado das instruções sobre os gêneros trabalhados em sala de aula, foram coletadas;
- e) **Questionários:** foi enviado um questionário por e-mail à turma para obter informações sobre as participantes, como curso que estudam, classe social, origem etc.
- f) **Gravações das sessões:** todas as sessões de TTDii entre os alunos brasileiros e as alunas americanas foram gravadas no laboratório da UNESP com o programa *Evaer*[®], fornecido pelo *Skype*[®]. Esses dados foram coletados, armazenados e organizados pelo grupo do Laboratório de Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, e fazem parte de um banco de dados de TTDii, descrito por Aranha; Luvizari-Murad; Moreno (2015).

Elaborei um quadro na página seguinte que ilustra a quantidade de dados de diferentes naturezas que foi coletada e informações dos instrumentos de coleta, do material documentário e dos procedimentos de organização dos dados. A partir desse conjunto de dados, o recorte metodológico realizado levou em conta a relevância de cada material documentário para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

Instrumento de coleta de dados	Natureza	Material documentário	Objetivos para a pesquisa	Síntese dos procedimentos de organização dos dados
Gravações das aulas lecionadas	Áudio	Arquivos de áudio gravados com <i>Smartphone</i> durante as aulas.	- Auxiliar no processo de descrição das aulas.	- Organização dos arquivos de áudio no computador para posterior audição; - Anotações dos acontecimentos relevantes durante as aulas relativos ao ensino e a aprendizagem dos gêneros trabalhados.
Diários pessoais	Escrita	Anotações feitas à mão logo após cada aula lecionada.	- Auxiliar no processo de descrição das aulas.	- Escrita das impressões de cada aula logo após lecionar; - Leitura das anotações para complementar as descrições das aulas.
Planos de aula	Escrita	Arquivos em <i>Word</i> que contêm os planos de cada aula e materiais usados nas aulas, como slides e folhas.	- Servir de guia para lecionar as aulas durante o curso proposto; - Auxiliar na descrição das aulas.	- Elaboração dos planos antes de cada aula; - Organização dos materiais utilizados em cada aula por pastas no computador; - Leitura dos planos e materiais para descrição das aulas.
Questionários	Escrita	Respostas dadas às perguntas do questionário pelo envio de e-mail	- Fornecer informações adicionais sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa.	- Envio às alunas, por e-mail, de oito perguntas para traçar seu perfil, e recebimento das respostas; - Leitura dos questionários para obtenção das informações referentes ao perfil das alunas.
Redações	Escrita	Textos escritos em português pelas alunas americanas – segunda versão, após as correções da interação com os alunos brasileiros.	- Identificar a presença dos movimentos retóricos nas sinopses e resenhas de filmes da turma; - Analisar as produções de textos de cada aluna para verificar a compreensão do gênero textual estudado.	- Organização das redações por gênero textual e por versões em pastas no computador; - Seleção das redações focais para análise; - Análise dos movimentos retóricos de cada texto com base nos modelos retóricos apresentados na teoria.
Gravações das sessões entre as alunas da UA e os alunos da UB	Vídeo (voz e imagem)	Transcrições das sessões em documento <i>Word</i> com linhas numeradas e identificação dos interagentes.	- Verificar as implicações das sessões de TTDii para o processo de produção textual das americanas; - Investigar como os gêneros textuais são abordados nas sessões de TTDii.	- Identificação dos trechos nos quais os interagentes conversam sobre as redações em português e transcrição desses excertos; - Análise das transcrições com base na teoria de <i>feedback</i> corretivo e de TTDii.

Quadro 13 – Síntese de instrumentos de coleta, material documentário e procedimentos de organização dos dados (Fonte: Autor, adaptado de Zakir, 2015)

Para finalizar a discussão sobre os instrumentos de coleta de dados, apresento um quadro que retoma os objetivos da pesquisa e aponta os dados que foram focalizados para atingi-los.



Quadro 14 – Objetivos de pesquisa em relação aos dados analisados (Fonte: Autor, baseado no modelo de Zakir, 2015).

Na seção seguinte, explico os procedimentos de seleção e análise dos dados, destacando os dados focais da tese e a forma como eles foram selecionados e analisados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste momento são descritos os procedimentos de análise dos dados que foram utilizados para a pesquisa. Os materiais focais de análise são dois: a) os textos produzidos pelas

alunas na versão final, os quais respondem diretamente à primeira pergunta de pesquisa, relacionada à apropriação dos movimentos retóricos dos gêneros sinopse e resenha de filmes pelas participantes; b) as gravações das sessões de TTDii transcritas nas quais os alunos conversam sobre os textos escritos em português pelas americanas, para responder à segunda e à terceira perguntas de pesquisa, que buscam verificar como os gêneros textuais são abordados nas sessões e investigam as implicações do *feedback* corretivo oral para as produções textuais das americanas.

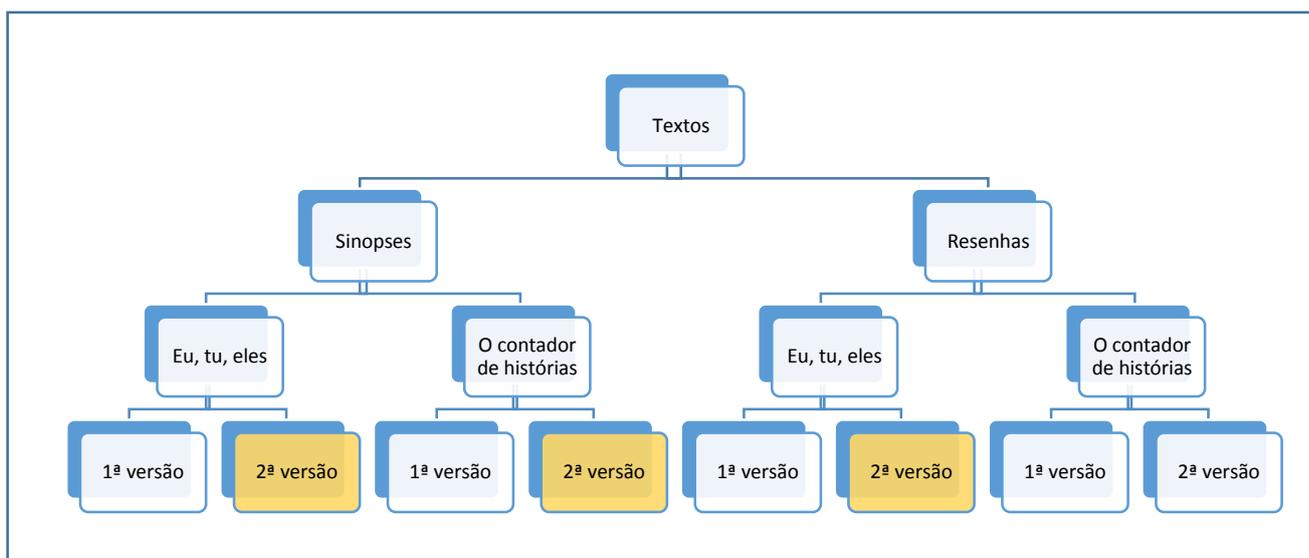
2.5.1 Os textos produzidos pelas alunas americanas

A criação, o planejamento e a aplicação do curso de gêneros na turma de PLE da universidade americana tiveram por objetivo proporcionar insumo sobre os gêneros sinopse e a resenha de filmes, oferecendo às alunas a oportunidade de escreverem textos a partir do pressuposto de que a escrita se torna mais significativa por meio do uso de gêneros textuais que fazem parte da vida dos alunos (BAZERMAN, 2006). O principal propósito deste trabalho de gêneros foi a colaboração à modalidade de TTDii, no tocante às produções textuais escritas que são trocadas durante as sessões. No entanto, são consideradas as implicações do processo de *feedback* corretivo em pares dado durante as sessões de TTDii para a produção textual dos gêneros solicitados e melhoria dos textos.

Em se tratando da escrita em si, as aulas em conjunto com as sessões de TTDii ofereceram oportunidades de abordar a escrita como trabalho (MOTTA-ROTH, 2006), já que propiciaram insumo para a produção, revisão dos textos e a posterior reescrita. Após assistirem aos filmes que serviram de base para a sinopse e a resenha de filmes, a escrita como trabalho, no presente estudo, foi representada pelas atividades de: a) escrita da primeira versão do gênero, a partir dos conteúdos relativos aos gêneros trabalhados em sala de aula e da solicitação da

professora; b) troca de textos com os parceiros de TTDii; c) sessão de TTDii com ênfase nos comentários do interagente acerca do texto previamente corrigido, para que todas as dúvidas de revisão na língua, conteúdo do texto e estrutura fossem sanadas entre os parceiros – momento de *feedback* corretivo. Ressalto que a versão considerada para análise dos movimentos retóricos é a corrigida pelos parceiros, que pode ter sido reescrita pelas americanas ou não, já que algumas alunas mantiveram o texto como foi corrigido pelo parceiro, e outras o reescreveram e depois enviaram para mim.

As produções textuais das alunas foram organizadas em uma pasta de computador da seguinte forma, com os textos que utilizei para a análise dos movimentos retóricos marcados em alaranjado:



Quadro 15 – Organização dos textos em pastas no computador (Fonte: Autor)

Feita a organização e seleção dos textos focais, referentes à versão corrigida pelo parceiro, iniciei a leitura de todas essas produções, descrevendo a presença e a ausência dos movimentos retóricos dos gêneros em questão. No total foram 36 textos analisados, sendo 12 sinopses de *Eu, tu, eles*; 12 sinopses de *O contador de histórias*; e 12 resenhas de *Eu, tu, eles*.

Analisei cada movimento (e subfunção no caso da resenha de filmes), trazendo exemplos das sinopses e resenhas que comprovam a presença e a ausência deles nos textos. Nas

análises dos textos, marquei as sinopses e as resenhas que são escritas na íntegra ou com um trecho maior do que cinco linhas da seguinte forma: *SF (Sinopse de Filme) ou RF (Resenha de Filme) + ETE (Eu, tu, eles) ou OCH (O contador de histórias) + nome da aluna.*

2.5.2 Gravações das sessões de TTDii

A análise das sessões iniciou-se com a ação de ouvir todas as gravações das oito sessões de cada participante para garantir que selecionaria somente aquelas nas quais os alunos deveriam conversar acerca dos textos escritos em português pelas americanas. Nesse processo inicial, verifiquei que havia gravações que não estavam em condições de entendimento, com problemas técnicos de áudio e vídeo (falas não sincronizadas e sobrepostas, interrupções no áudio e outros defeitos), não sendo possível entender o que os alunos falavam. Descartei as gravações inaudíveis, sendo esse o primeiro critério de seleção das duplas que foram analisadas.

Na sequência, passei a ouvir todas as demais sessões de cada dupla que possibilitavam compreensão; no entanto, algumas duplas não conversaram sobre os textos produzidos, o que fez com que essas sessões também não fossem consideradas na pesquisa, sendo esse o segundo critério para seleção dos interagentes participantes. É relevante salientar que se espera que os alunos conversem sobre seus textos nas sessões, pois isso está previsto na proposta do TTDii. No entanto, não há como ter uma garantia de que todos os participantes realizem tal procedimento e nem é intenção tirar a autonomia dos alunos no TTDii, visto que uma das características do teletandem é a possibilidade que os alunos têm de interagir com o parceiro de forma criativa, livre, da forma como os participantes desejarem.

Iniciei as transcrições da terceira, quinta e sétima sessões, conforme os critérios propostos por Marcuschi (1986), e sistematizei-as em arquivos do aplicativo de edição de textos *Word*[®], com linhas numeradas, nomes fictícios dos alunos, tempo de duração da conversa e as

datas das sessões. Utilizei a versão Demo do programa *Transana*[®] de transcrição e análise de dados em formato de vídeo e áudio, a qual possibilita um manejo adequado das ferramentas necessárias para transcrever o material coletado, mantendo-se a qualidade do vídeo e do áudio.

Na medida em que as transcrições foram sendo feitas e a análise preliminar dos dados iniciada, percebi que havia uma multiplicidade relativamente grande com relação à forma pela qual as duplas conversavam sobre os textos corrigidos pelos brasileiros, ou seja, a dinâmica das sessões variava bastante em termos de abordagem do texto nas conversas. Assim, constatei que uma análise deveria ser desenvolvida a partir de uma seleção de critérios para investigar as implicações do *feedback* corretivo oral para os textos, bem como uma descrição mais detalhada da dinâmica das conversas sobre os textos das parcerias, com uma restrição, portanto, no número de duplas focais.

A análise das sessões inicia-se pela discussão de duplas e sessões que responde à pergunta sobre a presença de conscientização sobre os gêneros textuais produzidos no TTDii por parte das americanas durante o *feedback* corretivo oral, bem como a maneira como os gêneros textuais foram abordados nessas sessões. Na sequência, investigo as dinâmicas nas conversas das duplas pertencentes ao *corpus* a fim de verificar como ocorrem as correções dos textos das americanas durante as sessões de TTDii, com base em dois aspectos: a) os ajustes conversacionais, ou seja, o uso da língua portuguesa e da língua inglesa; e b) a forma como os textos foram abordados nas sessões de TTDii.

A segunda parte de análise das sessões conta com uma dupla focal, *Kathrin e João*, selecionada para investigar as dinâmicas utilizadas por eles a partir de três aspectos específicos: a) a forma como acontecem as correções durante as sessões; b) negociações de significado; c) reações da americana diante das correções do brasileiro.

Para justificar a seleção da dupla focal, apresento dois motivos principais: o fato de *Kathrin e João* terem o número máximo de sessões gravadas e compreensíveis que abordavam

os três textos e o maior tempo de conversa sobre os textos, somando-se todas as sessões; e a forma como a dupla realizou o *feedback* oral durante as sessões de TTDii – de maneira aprofundada, com a leitura dos textos em voz alta, demonstrando uma preocupação com o processo de escrita da americana. Essa dupla, então, teria bastantes dados para serem analisados, o que deixaria a pesquisa mais rica em termos de quantidade de informações acerca da parceria no quesito de *feedback* corretivo oral.

Além disso, foi entendido como suficiente para o presente estudo ter uma dupla como dado focal para os critérios acima apresentados, pois a partir dos trechos selecionados para compor a análise, muitos aspectos seriam levantados, já que o TTDii pressupõe uma quantidade grande de elementos que fazem parte das sessões e, nesse caso específico, do processo de *feedback* corretivo oral, os quais são explorados no capítulo analítico.

Para entender como os dados referentes às gravações foram gerados e organizados, no quadro abaixo, tem-se o cronograma das sessões, com os nomes das duplas, as datas nas quais as sessões ocorreram e o registro das gravações de cada uma. Marquei com um “X” as sessões que possuem arquivo de vídeo e áudio compreensível e com um traço as sessões que não tiveram gravação e/ou gravações das quais não é possível ouvir o áudio devido a algum problema técnico. Também marquei com a cor azul as gravações das sessões nas quais os alunos conversam sobre o texto escrito pelas alunas americanas, as quais foram transcritas para serem analisadas.

Pares interagentes	DATAS e SESSÕES DE TTDii – 2013							
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
	28/08	04/09	11/09	18/09	25/09	02/10	16/10	23/10
1 Paula – Alex	-	X	-	-	X	-	X	-
3 Tina – Eduarda	X	X	X	X	X	X	X	X
4 Fernanda – Maria	X	-	X	X	X	-	X	X
7 Mayara – Regina	X	-	-	-	-	X	X	X

8 Carol – Roberta	X	X	X	X	X	X	-	X
9 Elisa – Tati	X	X	X	-	X	X	X	-
11 Sabrina – Larissa	-	X	-	X	X	X	-	-
12 Sophie – Beatriz	X	X	X	X	X	X	-	X
14 Anna – Ricardo	-	X	X	X	-	X	X	-
15 Kathrin – João	X	X	X	X	X	X	X	X
17 Rachel – Jonas	-	-	-	-	-	-	-	-
18 Grace – Isadora	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 16 – Datas das sessões e gravações das sessões de TTDii (Fonte: Autor)

O Quadro 17, abaixo, resume o quadro 16 de modo a mostrar o número de sessões cujas gravações em vídeo e áudio compuseram o *corpus* de pesquisa, com a duração total das gravações de cada dupla. A dupla focal aparece na célula de cor cinza e destacada em negrito.

PC ⁴³	Parcerias	Nº de sessões gravadas e compreensíveis	Nº de sessões transcritas (abordam os textos em port.)	Quant. Aprox. Min. Interações
1	Paula – Alex	3	1	27:00
3	Tina – Eduarda	8	0	00:00
4	Fernanda – Maria	6	2	14:49
7	Mayara – Regina	4	0	00:00
8	Carol – Roberta	7	2	10:47
9	Elisa – Tati	6	3	32:04
11	Sabrina – Larissa	4	1	08:15
12	Sophie – Beatriz	7	2	26:00
14	Anna – Ricardo	5	1	09:17
15	Kathrin – João	8	3	52:10

⁴³ O número do PC corresponde ao número do computador em que o usuário brasileiro fez todas as sessões, pois a coleta das gravações foi feita do banco de dados da UNESP. Esse número serve meramente para fins de organização dos pares interagentes e não interfere na análise dos dados.

17	Rachel – Jonas ⁴⁴	-	-	-
18	Grace – Isadora	8	2	07:58
	TOTAL	66	17	176:03

Quadro 17 – Informações sobre as sessões de TTDii gravadas (pares interagentes, datas e tempo de duração das sessões) (Fonte: Autor)

A coluna de dados com os **números de sessões gravadas e compreensíveis** diz respeito aos “X” que foram marcados no quadro 16; são as gravações que foram ouvidas e assistidas por mim (das quais o áudio era compreensível) para verificar em quais sessões as duplas abordavam os textos em português. Já a coluna de **números de sessões transcritas**, que abordam os textos em português, representa os “X” marcados em azul no quadro 16, ou seja, as sessões que compuseram o *corpus*, sendo um total de dezessete que tiveram a condição simultânea de serem compreensíveis e abordarem os textos em português. A duração em minutos, na terceira coluna, representa a soma das gravações nas quais as duplas conversam sobre os textos em português.

Levando em conta o arcabouço teórico sobre TTDii, gêneros textuais, *feedback* corretivo e negociação de significados, apresentado no primeiro capítulo desta tese, bem como os pressupostos metodológicos que embasam a pesquisa, a partir dos dados focais acima mencionados, apresento, no capítulo seguinte, a análise e discussão dos dados, as quais buscam responder às perguntas de pesquisa inicialmente propostas por mim.

⁴⁴ A dupla Rachel e Jonas não possui arquivos de gravação das sessões.

CAPÍTULO 3
ANÁLISE
E DISCUSSÃO
DOS DADOS

O presente capítulo está dividido em três seções: a) a apresentação e discussão dos textos produzidos pelas alunas durante as aulas ministradas na universidade americana e trocados com seus parceiros, em busca da identificação dos movimentos retóricos dos gêneros; b) a análise das gravações das sessões de TTDii nas quais os participantes conversam sobre os textos escritos e corrigidos pelos alunos brasileiros; c) a retomada das discussões da análise de dados, respondendo às perguntas de pesquisa.

3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS: IDENTIFICAÇÃO DOS MOVIMENTOS RETÓRICOS

Neste primeiro momento, é apresentada a análise de recorrência dos movimentos retóricos, segundo os modelos de Bezerra (2006) para a sinopse de filmes e de Rigueira (2010) para a resenha de filmes, apresentados nas seções 1.3.4 e 1.3.5 desta tese, dos três textos produzidos para as sessões de TTDii – duas sinopses de filme e uma resenha de filme, das doze alunas, a fim de verificar a apropriação dos gêneros trabalhados em sala de aula.

É importante frisar que, embora as produções textuais tenham sido escritas para o contexto do TTDii, neste momento o foco das análises é verificar a apropriação dos gêneros trabalhados em sala de aula, já que um dos objetivos deste trabalho está relacionado à proposta realizada por mim com as alunas de PLE da universidade americana. Portanto, as relações dos textos escritos com o TTDii não são apontadas neste momento, mas, sim, na segunda parte da análise, referente às sessões de TTDii e suas implicações para as produções textuais.

Saliento ainda que os textos foram mantidos conforme a escrita das alunas, sem correções e/ou quaisquer alterações minhas, com base na versão comentada e revisada pelo parceiro brasileiro.

Da análise de todos os textos pertencentes aos dados desta pesquisa, trago informações em quadros que evidenciam a recorrência dos movimentos retóricos que foram apresentados

nas sinopses e nas resenhas, como forma de mostrar quão presentes foram os movimentos trabalhados durante as aulas, nos textos das alunas. Após cada quadro, apresento exemplos que comprovam os movimentos identificados nos textos, dialogando com as ações realizadas nas aulas e, quando possível, com a teoria que ampara a configuração retórica dos gêneros em questão.

Analiso, primeiramente, a recorrência dos movimentos retóricos nas sinopses do filme *Eu, tu, eles* produzidas pelas alunas americanas.

3.1.1 Recorrência dos movimentos retóricos das sinopses de *Eu, tu, eles*

Com base no modelo da sinopse de filmes apresentado por Bezerra (2006) na seção teórica do gênero, trago novamente os movimentos retóricos, agora com a marcação de um “X” quando a presença de determinado movimento foi identificada no texto das alunas. Além disso, fiz marcações em verde que dizem respeito às nuances entre as alunas que mais atenderam aos movimentos retóricos do gênero (identificadas com tons mais escuros de verde) e aquelas que menos o fizeram (tons mais claros de verde).

Movimentos	1 Estabelecer o gênero do filme	2 Definir / discutir o tema central	3 Indicar personagens e autores do filme	4 Narrar brevemente a história	5 Indicar expectado- res em potencial	6 Fazer recomenda- ção e/ou avaliação final
Alunas						
Anna	X		X	X		
Carol	X		X	X		X
Fernanda	X	X	X	X		
Kathrin	X		X	X		
Mayara	X	X	X	X		X
Grace	X	X	X	X		X
Rachel	X		X	X		

Paula	X	X	X	X		
Sabrina	X		X	X		
Sophie	X	X	X	X		
Elisa	X			X		
Tina	X		X	X		X

Quadro 18 – Recorrência de movimentos retóricos nas sinopses do filme *Eu, tu, eles* (Fonte: Autor)

Pela visualização dos tons de verde no quadro, observamos que Mayara e Grace incluíram cinco movimentos retóricos; Carol, Fernanda, Paula, Sophie e Tina apresentaram quatro movimentos retóricos, Anna, Kathrin, Rachel e Sabrina apresentarem três; e Elisa incluiu apenas dois movimentos em sua sinopse. Assim, tem-se que a maioria das alunas apresentou quatro ou três movimentos retóricos em seus textos, ou seja, a maior parte dos movimentos que totalizam seis.

Com relação à teoria da sinopse de filmes, pode-se afirmar que as alunas, ao incluírem o movimento de narração breve da história, caracterizaram o gênero de forma adequada, visto que, segundo Silva & Gomes (2011), esse é um dos movimentos fundamentais da sinopse de filmes. Já o movimento de recomendação e/ou avaliação final do filme, que representa o teor promocional/comercial do gênero (BEZERRA, 2006), esteve presente em apenas quatro textos, sendo esse um baixo número se considerarmos o total de doze sinopses.

Abordo, neste momento, os movimentos retóricos da sinopse de filmes nos textos das alunas, exemplificando cada um deles com algumas amostras.

O primeiro movimento, *Estabelecer o gênero do filme*, apareceu em todos os textos tanto na forma de elementos pré-textuais (sendo apresentado nas doze sinopses), quanto no texto em si. É relevante salientar que, conforme trabalhado nas aulas, as alunas poderiam estabelecer o gênero do filme apenas por meio dos elementos pré-textuais (título do filme, ano, diretor, gênero etc.).

A sinopse da aluna Sabrina ilustra a apresentação do gênero do filme nos elementos pré-

textuais, afirmando que é uma comédia, conforme mostra o trecho destacado abaixo:

Sinopse do filme “Eu, Tu, Eles”

Lançamento: 18 de agosto de 2000

Dirigido por: Andrucha Waddington

Com: Regina Casé, Lima Duarte, Stênio Garcia

Gênero: Comédia

Tempo de duração: 1h 44min

Carol apresentou o movimento de *estabelecer o gênero do filme* em dois momentos: nos elementos pré-textuais e no início de sua sinopse, como vemos em: *Dirigido por Andrucha Waddington, Eu Tu Eles, é uma **comédia** sobre a vida de uma mulher chamada Darlene (Regina Casé).*

Esse dado leva à indicação de que o primeiro movimento foi apropriado pelas alunas. Percebi que elas seguiram os exemplos trazidos para as aulas (que podem ser visualizados nos anexos 11 e 20), já que todos apresentavam os elementos pré-textuais antes ou após a sinopse e o estabelecimento do gênero do filme sempre foi uma das informações enfatizadas por mim por fazer parte dos movimentos obrigatórios segundo o modelo de Bezerra (2006), adaptado para as aulas.

Outro aspecto relevante a ser mencionado sobre esse movimento é que foi sugerido à turma que procurassem pelos elementos pré-textuais dos filmes assistidos na Internet, se assim desejassem. Desse modo, seria mais fácil obter informações como diretor, o ano de lançamento, o elenco etc., e essas informações já vinham prontas dos *websites* a que elas tinham acesso. É retomada, neste momento, a questão da relevância social do ensino de gêneros que circulam na vida das alunas, conforme Bazerman (2006) salientou ao abordar a escolha de gêneros para o trabalho com a escrita no âmbito escolar/acadêmico. A sinopse de filmes faz parte do cotidiano das alunas que assistem a filmes e/ou que simplesmente têm acesso a sites de publicação desse gênero textual e isso faz com que o seu interesse seja ainda maior para a escrita de seus textos.

Com relação ao segundo movimento, *Definir / discutir o tema central*, vimos que menos da metade das alunas (apenas cinco) utilizou-o em suas sinopses. As alunas que apresentaram o tema central do filme em suas sinopses o fizeram no início ou no final do texto, conforme evidencia a primeira frase da sinopse de Grace: *O filme “Eu, Tu, Eles” é uma história de amor, tentação e engano entre Darlene (Regina Casé) e três homens*, em que a aluna determina o tema do filme com as palavras *amor, tentação e engano*.

Já o movimento 3, *Indicar personagens e autores do filme*, está presente na maioria dos textos analisados (onze) e poderia fazer parte dos elementos pré-textuais, assim como o estabelecimento do gênero do filme. No entanto, de acordo com o modelo que trabalhei nas aulas (BEZERRA, 2006), as sinopses deveriam apresentar o movimento no corpo do texto também, principalmente com relação à indicação de personagens, já que tal ação faz parte da narração da história.

O início da sinopse de Carol mostra a presença do movimento marcada ao longo do texto: *Dirigido por **Andrucha Waddington**, *Eu Tu Eles*, é uma comédia sobre a vida de uma mulher chamada **Darlene (Regina Casé)**. A aluna continua a sinopse citando os personagens conforme eles vão aparecendo na narração, como nesse início, no qual ela menciona o diretor Andrucha Waddington e a atriz Regina Casé com seu personagem Darlene. Os trechos nos quais ela cita os personagens e atores são: *Um homem da cidade, **Osias (Lima Duarte)**, fala com ela e diz que ela deveria se casar com ele. ... O tempo passa e ela ainda não está feliz, ela só encontra conforto com o primo de Osias, **Zezinho (Stenio Garcia)**. ... Darlene depois conhece um rapaz que muito bonito e jovem chamado **Ciro (Luiz Carlos Vasconcelos)**.**

Passando para o quarto movimento retórico, *Narrar brevemente a história*, verifiquei que sua recorrência também foi de 100%, como o primeiro. Esse dado pode levar a dois entendimentos: a) tal movimento foi apropriado plenamente pelas alunas como pertencente ao gênero, a partir das aulas e do aparato teórico utilizado para tal; b) a narração da história já

poderia fazer parte do conhecimento prévio das alunas sobre sinopse em geral, considerando a relevância desse movimento para a caracterização do gênero.

O trecho a seguir, da sinopse de *Grace*, é representativo do movimento de narração breve do filme:

1 *No começo do filme, Darlene volta a sua aldeia sozinha com seu filho. Ao regressar, Osias (Lima*
 2 *Duarte) faz uma proposta de casamento e ela aceita. Alguns anos depois, vemos que Darlene tem outro*
 3 *filho, mas ele tem pele mais escura que Osias. Depois, a história continua com os casos que Darlene*
 4 *tem com Zezinho (Stênio Garcia), o primo de Osias e depois com Ciro (Luiz Carlos Vasconcelos), um*
 5 *homem com quem Darlene trabalha. Darlene tem um filho com cada caso Darlene tem um filho, com*
 6 *exceção de Osias. Assim, Darlene tem quatro filhos com outros homens.*

SF-ETE - Grace

Nele podemos perceber que existe uma sequência de fatos, iniciada com a expressão *No começo do filme* (linha 1) e que é narrada por meio de verbos no presente do indicativo, os quais representam as ações dos personagens citados pela aluna, como em *Darlene volta a sua aldeia sozinha com seu filho* (linha 1). Ela usa expressões como *Alguns anos depois* (linha 2), *Depois* (linha 3) e *Assim* (linha 6) para caracterizar a sequência da história do filme. Do início até o fim do trecho citado, vemos que o enredo foi contado de forma sucinta, incluindo-se os personagens e as ações que eles realizaram no decorrer da narração, o que revela o caráter breve do movimento retórico (SILVA; GOMES, 2011).

A sinopse de *Rachel* também tem a narração como um dos movimentos marcados por conectivos de tempo (os quais foram apresentados durante as aulas como uma das marcas linguístico-textuais), que ligam um fato ao outro, e os personagens e suas ações correspondentes, conforme verificamos no trecho a seguir:

1 *Darlene (Regina Casé) é uma mulher ordinária no Nordeste brasileiro. Grávida, e sem marido ou*
 2 *trabalho, ela começa uma nova vida e vai com seu filho a trabalhar nos canaviais. Lá, ela conhece*
 3 *Osias (Lima Duarte), um homem que construiu uma casa. Ele pede Darlene em casamento e eles se*
 4 *casam. Depois ela descobre que Osias é uma pessoa muito preguiçosa e exigente. Depois de ter outro*
 5 *filho com pele moreno, ela conhece o primo de Osias, Zezinho (Stênio Garcia), um homem velho e*
 6 *amável que sabe cozinhar muito bem. Osias permite Zezinho para ficar com eles porque ele cozinha*
 7 *muito bem. Ela encontra consolo e conforto no seu carinho. Depois Darlene tem um outro filho parecido*
 8 *com Zezinho. Então, Darlene conhece um homem jovem, bonito, e trabalhoso chamado Ciro (Luiz*
 9 *Carlos Vasconcelos). Osias é o empregador dele e logo, Ciro está ficando com eles também. Depois,*

10 *ela tem outro filho.*

SF-EFE - Rachel

O uso dos conectivos *depois* e *então* (linhas 4, 7, 8 e 10, respectivamente) é recorrente nesse texto, evidenciando a cronologia dos fatos ocorridos durante a história. A narração vai desde a gravidez de Darlene, passando por toda sua história com Osias, na casa que foi construída por ele, e nos canaviais, até os casos amorosos que Darlene teve com Zezinho e Ciro e os filhos que resultaram desses relacionamentos. O tom da sinopse de Rachel é considerado informal, sem muitas variações de vocabulário, já que este gênero foi produzido por uma aluna e não por um editor para a sinopse de livros, por exemplo.

Há uma questão linguística curiosa a ser comentada na sinopse de Rachel: o uso da palavra “ordinária” (linha 1), em português, demonstra uma confusão da aluna por causa do falso cognato em inglês. *Ordinary woman* em inglês seria “mulher comum”, mas “ordinária” em português pode significar “vadia, mulher da vida” e, certamente, não foi essa a intenção da aluna em seu texto, pois ela não dá indícios de opinião que pudesse denegrir a imagem de Darlene ao longo de sua sinopse. Infelizmente, não há gravações das sessões de Rachel, por problemas técnicos, sendo impossível verificar se essa questão surgiu na conversa da dupla, o que seria interessante de ser observado.

Todos os exemplos de sinopses apresentados às alunas continham o movimento retórico de narração da história (ver anexos 11 e 20) e também foi salientado nas aulas que era de suma importância contar um pouco do filme de forma geral, sem muitos detalhes, justamente porque a sinopse é um gênero introdutório de outro gênero, nesse caso, do filme, de acordo com Bezerra (2006).

O mesmo autor ainda esclarece que “apesar de ser muitas vezes relacionada com o gênero resumo, a sinopse não poderia ser entendida como uma síntese neutra do conteúdo da obra que introduz” (BEZERRA, 2006, p. 175). Nesse sentido, ao abordar o movimento de

narração do filme, procurei destacar o aspecto comercial do gênero, instruindo as alunas a deixarem o leitor de seus textos curioso acerca do enredo para assistirem ao filme. Portanto, ao narrarem brevemente o enredo, as alunas, de forma mais ou menos explícita, deixaram um tom de suspense no final de suas sinopses, justamente para que o leitor tivesse vontade de saber o que acontece de fato no filme.

A última frase da sinopse da aluna Kathrin evidencia claramente tal ação: *Que passa nesta comédia divertida quando três homens moram com uma mulher?*, já que ela faz um questionamento acerca de como se desenrola o filme. A sinopse de Mayara também termina de forma a deixar o leitor curioso: *Esse engraçado quadrilátero do amor formado ao redor da Darlene solta uma corrente de eventos que muda a vida deles – para melhor e para pior.* Quando a aluna fala que muda para melhor e para pior, ela não deixa claro ao leitor o que de fato acontece no filme e esse é um aspecto referente à curiosidade que a sinopse deve proporcionar.

O quinto movimento, *Indicar expectadores em potencial*, não apareceu em nenhuma das sinopses das alunas. Do mesmo modo, nos exemplares de sinopses de filmes trazidos em sala de aula, não foi apresentado esse movimento, embora eu tivesse comentado sobre ele ao explorar os movimentos retóricos do gênero.

A ausência desse movimento pode ser justificada pelo fato de que, segundo o embasamento teórico do gênero que foi ensinado nas aulas, ele é opcional e, portanto, não é considerado essencial para a caracterização de uma sinopse de filme. Posso dizer, ainda, que houve uma falha minha na seleção das sinopses que foram levadas para a sala de aula, pois em nenhum dos exemplos havia a indicação de expectadores em potencial. Entende-se, assim, que apenas falar nas aulas de tal movimento não auxiliou as alunas a incluírem-no em suas sinopses; talvez esse movimento pudesse ter sido mostrado em exemplos do gênero para que elas visualizassem sua realização, como sugere o quarto passo de Bhatia (1993), sobre a análise de

gêneros – coletar um *corpus* do gênero que deve conter o movimento retórico em questão.

O sexto e último movimento, *Fazer recomendação e/ou avaliação final*, esteve presente em apenas quatro dos doze textos analisados. Ou seja, menos da metade das alunas utilizou tal movimento para finalizar sua sinopse, o qual seria considerado obrigatório em termos de caracterização do gênero, segundo o modelo de Bezerra (2006).

A sinopse de Carol é um exemplo de recomendação do filme, a qual é feita ao final de sua sinopse: *É um filme que vale a pena assistir!*. Da mesma forma, Grace recomenda o filme, afirmando que é muito bom: *“Eu, Tu, Eles” é um filme muito bom para ver com os amigos.*

Já as sinopses de Mayara e Tina trazem apenas uma avaliação do filme ao fim de seus textos, como podemos ver, respectivamente, em: *Esse engraçado quadrilátero do amor formado ao redor da Darlene solta uma corrente de eventos que muda a vida deles – para melhor e para pior.*; e *No final, nunca há um momento chato na casa cheia de uma mulher, três maridos, quatro filhos, e inumeráveis lições sobre a vida e o amor.* Em ambos os trechos, podemos observar que as alunas deram sua opinião explícita sobre o que acharam do filme, sendo essas positivas, já que elas utilizaram expressões como: *engraçado, inumeráveis lições sobre a vida e o amor, e nunca há momento chato.* Essa opinião positiva das alunas reflete a característica da divulgação que a sinopse tem, segundo Silva e Gomes (2011).

O pequeno número de textos com o sexto movimento pode ser justificado pelo fato de que a maioria dos exemplares de sinopses trazidos para a turma não continham uma recomendação e/ou avaliação final do filme. Apesar de mencionar em sala de aula que o movimento de recomendação e/ou avaliação final do filme é fundamental, de acordo com o modelo adotado na pesquisa, não houve uma ênfase significativa de minha parte em termos de levar as alunas a incluírem tal movimento em seus textos.

Ressalto aqui que, além de apontar possíveis falhas da abordagem do gênero nas aulas, levanto uma reflexão acerca dos motivos que levaram as alunas a não incluírem determinados

movimentos retóricos, os quais podem estar relacionados a aspectos do gênero que talvez não façam parte da constituição da sinopse de filmes devido a fatores culturais, por exemplo. Ademais, o fato de se trabalhar com um modelo retórico que prevê a recomendação e/ou avaliação final do filme como movimento pode não condizer com aquilo que as americanas consideram importante para a produção do gênero em si ou ainda com aquilo que elas têm como adequado para uma sinopse de filmes.

Tentei deixar claro que a sinopse de filmes deve ter um teor avaliativo de forma geral, na seleção das informações, na omissão de dados, na forma como os adjetivos são colocados para descrever personagens etc. Essa opção de salientar esse caráter da sinopse, sem focar o movimento retórico de recomendar e/ou avaliação do filme, vai ao encontro da crença de Bezerra (2006) de que embora haja um movimento retórico especificamente ‘resumitivo’ na sinopse, aqui designado como *Narrar brevemente a história*, tanto nesse como nos demais movimentos, “a avaliação é um valor retórico mais central do que o resumo. O resumo está sempre em função da avaliação” (BEZERRA, 2006, p. 175-176). Ou seja, no texto inteiro o aspecto avaliativo deve prevalecer sobre o resumitivo, fazendo com que a sinopse não seja considerada um resumo neutro.

Na sequência, apresento e discuto a recorrência dos movimentos retóricos da sinopse do filme *O contador de histórias*.

3.1.2 Recorrência de movimentos retóricos das sinopses de *O contador de histórias*

O quadro abaixo apresenta os dados das sinopses de *O contador de histórias* de forma a possibilitar a visualização da recorrência dos movimentos retóricos do gênero como um todo, com marcações em tons de azul para identificar as alunas e suas apresentações dos movimentos na sinopse.

Movimentos	1 Estabele- cer o gênero do filme	2 Definir / discutir o tema central	3 Indicar personagens e autores do filme	4 Narrar brevemen- te a história	5 Indicar expectado- res em potencial	6 Fazer recomenda- ção e/ou avaliação final
Alunas						
Anna	X		X	X		
Carol	X	X	X	X		X
Fernanda	X	X	X	X		
Kathrin	X		X	X		X
Mayara	X	X	X	X		
Grace	X		X	X		X
Rachel	X		X	X		X
Paula	X	X	X	X		X
Sabrina	X	X	X	X		X
Sophie	X	X	X	X		X
Elisa	X	X		X		
Tina	X		X	X		

Quadro 19 – Recorrência de movimentos retóricos nas sinopses do filme *O contador de histórias* (Fonte: Autor).

Na sinopse de *O contador de histórias*, podemos observar um número maior de alunas que incluíram mais movimentos retóricos do gênero em relação às sinopses do filme *Eu, tu, eles*. Carol, Paula, Sabrina e Sophie utilizaram cinco movimentos em seus textos, ou seja, o dobro de alunas que fez o mesmo número na sinopse anterior; Fernanda, Kathrin, Mayara, Grace e Rachel incluíram quatro movimentos; Anna, Elisa e Tina apresentaram três movimentos em seus textos. Nenhuma aluna apresentou apenas dois movimentos, como ocorreu na sinopse de *Eu, tu, eles*.

Ao comparar as recorrências de movimentos retóricos entre os textos da primeira sinopse com os da segunda, pode-se dizer que houve melhorias na apropriação do gênero de

forma geral, visto que, na segunda produção, a quantidade de movimentos em cada texto foi maior ou igual. Isso pode ser resultado de um maior número de aulas que a turma teve quando da produção da segunda sinopse e, também, de um progresso no processo de escrita do gênero.

Apresento, neste momento, comentários e exemplos de cada movimento retórico das sinopses de *O contador de histórias*. Assim como na sinopse do filme *Eu, tu, eles*, nessa segunda produção o primeiro movimento retórico, de *estabelecimento do gênero do filme*, foi identificado em 100% dos textos.

A sinopse de Carol apresentou o gênero do filme por meio dos elementos pré-textuais, como vemos abaixo no item em negrito:

O Contador de História
 Lançamento: 7 de Agosto de 2009 (1h 50min)
 Dirigido por: Luiz Villaça
 Com: Maria de Medeiros, Marco Antonio Ribeiro
Gênero: Drama
 Nacionalidade: Brasil

Já a sinopse de Sabrina afirma que o gênero do filme é drama nos elementos pré-textuais e no início de sua sinopse: “*O Contador de Histórias*” é um drama que se passa no Brasil nos anos 1970.

O segundo movimento, *Definir / Discutir o tema central*, apareceu em sete dos doze textos, representando mais da metade. Carol apresenta o segundo movimento retórico logo no início de sua sinopse, conforme trecho a seguir: *Dirigido por Luiz Villaça, O Contador de Historias é um filme sobre a vida de Roberto Carlos Ramos*. O tema central é a vida de Roberto Carlos Ramos, e a aluna deixa isso claro em sua sinopse.

Com relação ao terceiro movimento retórico, *indicar personagens e autores do filme*, observei que todas as alunas o utilizaram em seu texto. Como comprovação de tal recorrência, menciono a sinopse de Fernanda, como se vê nos elementos pré-textuais, quando ela cita o diretor do filme como um dos autores e os atores (linhas 3 e 4), e no corpo da sinopse, ao

mencionar os nomes dos personagens e dos atores que os representaram (linhas 8 e 12).

- 1 Lançamento: 7 de agosto de 2009 (100 min)
- 2 **Dirigido por: Luiz Villaça**
- 3 **Com: Marco Antonio, Teuda Bara, Ju Colombo, Paulo Henrique, Maria de Medeiros**
- 4 **Gênero: Drama**
- 5 **Nacionalidade: Brasil**
- 6 **Idade: 13 anos**
- 7 **Avaliação: Quatro estrelas**
- 8 “O Contador de Histórias” é um filme sobre um menino que se chama **Roberto (Paulo Henrique)**.
- 9 Roberto morra em Belo Horizonte. Quando ele era criança, sua mãe enviou ele a escola para estudar
- 10 e se tornar um doutor. Em vez disso, ele fica com seus amigos e causa problemas. Um dia, Roberto
- 11 encontra os meninos da turma que governam a rua. Os meninos da rua ferem Roberto, mas ele se
- 12 transforma quando conhece **Margherit Duvas (Maria de Medeiros)**. Margherit fica sabendo sobre a
- 13 vida dele e cuida dele. Margherit ensina Roberto a falar em francês e a ler. Uma relação entre eles se
- 14 desenvolve em uma amizade. Esta relação se torna uma oportunidade para mudar a vida de Roberto e
- 15 abrir coisas novas através da educação.

O movimento quatro, de *narração breve da história*, esteve presente em todas as sinopses do filme *O contador de histórias*, da mesma forma que foi recorrente em 100% dos textos da primeira sinopse. A ação de narrar a história do filme foi compreendida como o movimento mais importante do gênero pelas alunas, as quais se basearam nos exemplos trazidos para a sala de aula e no que Silva e Gomes (2011) afirmam sobre a importância da narração breve do enredo.

O exemplo que trago aqui é a sinopse de Grace, que narrou o que acontece no filme e incluiu conectivos de tempo para atribuir uma sequência à história. Segue, então, o trecho da sinopse de Grace que representa o movimento de narração breve do filme:

- 1 Na drama “O Contador de Histórias” nós somos apresentados a Roberto Carlos (Paulinho Mendes)
- 2 que mora na FEBEM, que é um instituição do governo pelos jovens. Quando Roberto tinha treze anos,
- 3 ele já tinha fugido da instituição centenas de vezes. Quando o filme começa, nós vemos Roberto voltando
- 4 para a FEBEM depois de ter fugido mais uma vez. Neste momento, nós somos apresentados a Margherit
- 5 (Maria de Mereiros), uma francesa que está fazendo uma pesquisa sobre a vida dos jovens em FEBEM.
- 6 Quando Margherit vê Roberto, ela imediatamente quer que ele seja o tema de sua pesquisa em que ele
- 7 contaria a ela sua história de vida. Depois de alguns eventos, Roberto fica com Margherit e começa a
- 8 tornar-se um jovem bem comportado.

SF-OCH - Grace

As expressões *Quando Roberto tinha treze anos* (linha 2); *Quando o filme começa* (linha 3); *Neste momento* (linha 4); *Quando Margherit vê Roberto* (linha 6); *Depois de alguns eventos* (linha 7), por exemplo, dão uma sequência aos fatos que são narrados por Grace. Junto à narração da história, a aluna inclui elementos que se referem a ela, como produtora do sinopse e expectadora do filme, como em: *nós somos apresentados a Margherit*; e *nós vemos Roberto voltando para a Febem*.

O quinto movimento retórico, de *indicação de expectadores em potencial*, assim como na sinopse de *Eu, tu, eles*, não foi encontrado em nenhum dos textos. Pelos mesmos motivos apresentados na análise da sinopse de *Eu, tu, eles* (exemplos de sinopses levados para as aulas que não continham tal movimento e por ser opcional), posso justificar a ausência do movimento em todos os textos. Vale ressaltar que são apenas especulações sobre a ausência de tal movimento em todas as sinopses; não é meu objetivo encontrar as justificativas pelas quais as alunas incluíram ou deixaram de incluir determinados movimentos. No entanto, como as aulas fazem parte das minhas ações como pesquisadora, não se pode negar a influência que essas tiveram para as produções textuais das alunas, até porque, nesse momento, o *feedback* oral das sessões de TTDii não é levado em consideração.

Além disso, a construção de hipóteses, na pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2007), faz com que tenhamos uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado.

Já o último movimento retórico da sinopse, de *recomendação e/ou avaliação final*, foi contemplado em sete textos dos doze totais. Diferentemente das primeiras sinopses produzidas, que tiveram apenas quatro exemplares com esse movimento, as sinopses de *O contador de histórias* evidenciaram uma maior preocupação com essa característica, cuja importância é notável para o gênero, conforme destaca Bezerra (2006).

As duas últimas frases da sinopse de Paula ilustram a presença do sexto movimento em

sua sinopse: *O Contador de Histórias é um filme cheio de todos tipos de sentimentos que o publico alvo gostaria. Eu reccomendo!*. Observamos as duas ações do movimento – a avaliação final, quando a aluna diz que o filme é cheio de todos os tipos de sentimentos que os expectadores apreciariam, e a recomendação, quando ela afirma que recomenda o filme.

Feita a análise de recorrência dos movimentos retóricos das sinopses de filmes, apresento o próximo item que corresponde à análise da recorrência dos movimentos retóricos das resenhas de *Eu, tu, eles*.

3.1.3 Recorrência dos movimentos retóricos das resenhas de *Eu, tu, eles*

Passo agora à análise de recorrência dos movimentos retóricos e subfunções da resenha de filmes, gênero que teve apenas uma produção escrita enviada aos parceiros do TTDii, embora as alunas tivessem produzido resenhas dos dois filmes, do mesmo modo como foi feito com as sinopses.

No que diz respeito ao fato de ter apenas uma produção textual da resenha de filmes analisada na tese, a pesquisa exploratória é usada para justificar essa ação, visto que esse tipo de pesquisa possibilita o uso de exemplos e amostras de dados em pequena quantidade (THEODORSON & THEODORSON, 1970).

Com relação à identificação dos movimentos retóricos das resenhas, faz-se necessário salientar alguns aspectos discutidos por Rigueira (2010) que fizeram parte da leitura e análise dos textos de modo geral. Primeiramente, menciono a questão da dificuldade de delimitação dos movimentos nos textos, detectada por Rigueira (2010) em sua pesquisa sobre a resenha de filmes, já que esse gênero não é necessariamente organizado em blocos de informação com fronteiras visíveis, geralmente representados por parágrafos. Pelo contrário, os movimentos se

intercalam e se misturam sem marcações específicas em alguns casos. Segundo a autora, isso se justifica pelo movimento ser uma unidade discursiva ou retórica, conforme apontam Swales (2004, p. 229) e Bhatia (1993, p. 87), sendo, assim, funcional e não formal. Nesse sentido, a autora afirma que os movimentos retóricos, nas resenhas de filmes, tendem a ser cíclicos, podendo ser encontrados em um mesmo parágrafo ou até numa mesma oração, e nem sempre correspondem à ordem que foi estudada em sala de aula.

Outra questão importante que Rigueira (2010) levanta é a avaliação do filme, elemento essencial para o gênero, o qual vem, muitas vezes, embutido no texto, diluído na análise ou interpretação do filme. Logo, a avaliação nem sempre está explícita no texto, podendo ser compreendida em sua leitura de forma subjetiva.

A partir dessas constatações da autora, busquei analisar de modo detalhado as resenhas do filme *Eu, tu, eles*, a fim de poder identificar os movimentos retóricos e suas respectivas subfunções nos textos das alunas. A questão subjetiva, nesse caso, faz-se presente, visto que nem sempre a intenção do escritor é claramente compreendida pelo leitor; no entanto, tentei ler de forma objetiva, seguindo os movimentos retóricos do gênero, para que as características das resenhas de filmes fossem identificadas corretamente.

Apresento gráficos que ilustram a recorrência dos movimentos e das subfunções da resenha do filme *Eu, tu, eles* e exemplos com comentários que ilustram as recorrências. O primeiro quadro mostra quais movimentos e respectivas subfunções foram identificados nos textos analisados, referentes ao filme *Eu, tu, eles*. A maior diferença em termos de características do gênero com relação à sinopse é que, na resenha de filmes, foram trabalhadas subfunções, ou seja, os passos necessários para atingir determinados propósitos comunicativos com os movimentos retóricos do gênero.

Movimentos	Mov. 1 – Apresentação do filme e avaliação inicial				Mov. 2 – Descrição e interpretação da trama				Mov. 3 – Avaliação específica do filme					Mov. 4 – Avaliação final do filme		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14a	14b	14c
Alunas																
Anna	X		X	X	X	X						X		X		
Carol	X			X	X	X					X			X		
Fernanda	X				X	X				X						X
Kathrin	X				X	X				X		X	X			
Mayara	X				X	X						X	X			
Grace	X			X	X	X										
Rachel	X				X	X		X	X						X	
Paula	X		X	X	X	X				X			X	X		
Sabrina	X			X	X	X						X	X		X	
Sophie	X				X	X					X				X	
Elisa	X				X	X										X
Tina	X		X	X	X	X				X		X	X	X		

Quadro 20 – Recorrência de movimentos retóricos nas resenhas do filme *Eu, tu, eles* (Fonte: Autor)

Após a análise de recorrência dos movimentos retóricos da resenha de *Eu, tu, eles*, tem-se que as alunas produziram seus textos de acordo com o modelo de Rigueira (2010) e as aulas lecionadas. Os números mostram que a maioria das alunas (oito de doze) incluiu todos os movimentos retóricos por meio de pelo menos uma subfunção de cada movimento.

3.1.3.1 Movimento 1: Apresentação do filme e avaliação inicial

O primeiro gráfico de movimentos do gênero resenha de filmes mostra o movimento retórico 1, *Apresentação do filme e avaliação inicial*, com suas respectivas subfunções e as porcentagens de textos nos quais foram identificados tais elementos.

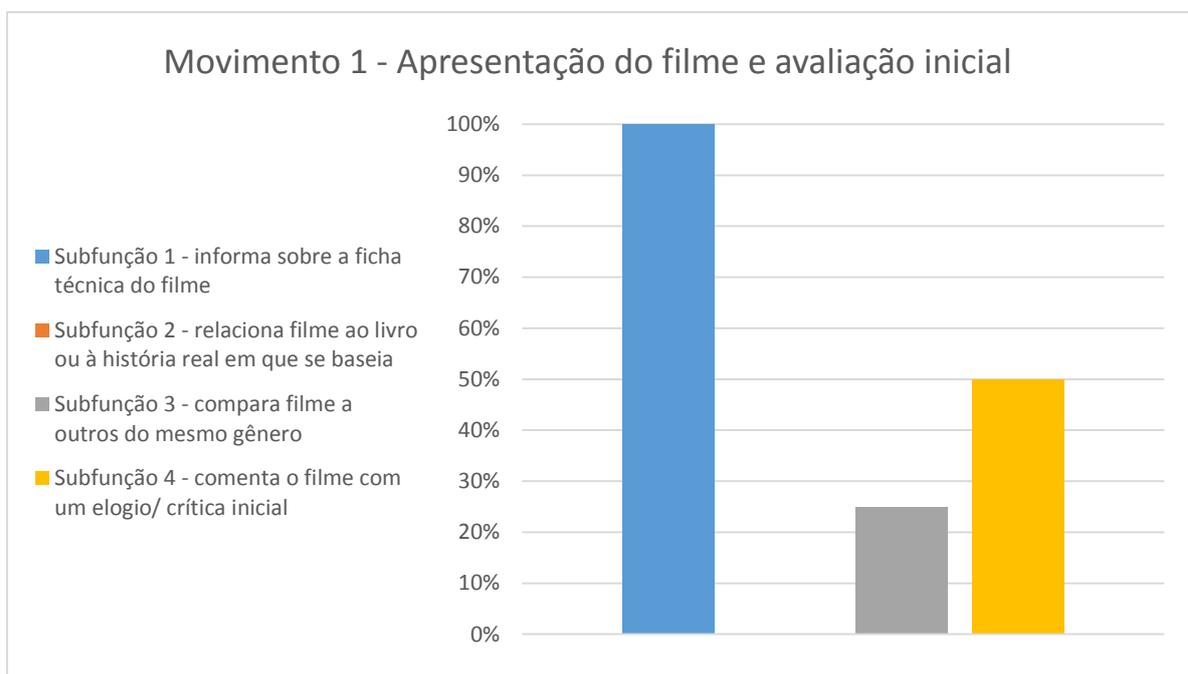


Gráfico 1 – Recorrência do primeiro movimento retórico (Apresentação do filme e avaliação inicial) e suas subfunções na resenha do filme *Eu, tu, eles* (Fonte: Autor)

Segundo Rigueira (2010), as informações no Movimento 1 costumam aparecer 1) compactadas no primeiro parágrafo; 2) em um ou dois parágrafos consecutivos; ou 3) em parágrafos distintos, que agregam informações de outros movimentos. No *corpus* desta tese, foram encontradas as três formas de realização do movimento.

A primeira subfunção, *informar sobre a ficha técnica do filme*, foi identificada em todas as resenhas do filme *Eu, tu, eles* tanto na forma de elementos pré-textuais, como no início da resenha. Considerei as informações de lançamento do filme, direção, atores, gênero, duração e nacionalidade, embora não tenha exigido que todos esses itens estivessem presentes. Ou seja, se dois itens aparecessem na resenha, a subfunção seria caracterizada no texto.

A resenha de Mayara traz a indicação da ficha técnica do filme nos elementos pré-textuais:

Eu, Tu, Eles
 Lançamento: 18 de Agosto, 2000 (1hr 44 min)
 Dirigido Por: Andrucha Waddington
 Com: Regina Casé, Lima Duarte, Stenio Garcia
 Gênero: Drama
 Nacionalidade: Brasil, EUA
 Avaliação: ☺☺☺ / 5

Já a resenha de Grace apresenta alguns elementos da ficha técnica no corpo do texto, como observamos no trecho: *O filme, “Eu, Tu, Eles”, foi dirigido por Andrucha Waddington. Este filme é uma história de amor, tentação e engano entre Darlene (Regina Casé) e três homens.* Nesse trecho, que caracteriza o início do texto da aluna, identifiquei dois elementos: a indicação do diretor, Andrucha Waddington, e o nome da atriz protagonista e seu personagem (Regina Casé como Darlene).

Por outro lado, a segunda subfunção, *relaciona filme ao livro ou à história real na qual se baseia*, não está presente em nenhuma das resenhas – e por isso não aparece no gráfico. O filme *Eu, tu, eles* não é baseado em um livro, mas teve o roteiro idealizado a partir uma reportagem publicada num jornal brasileiro, que falava de uma mulher que vivia com três maridos. Essa informação, que pode ser encontrada na *Wikipédia* ou em outros sites⁴⁵, não foi levada para a sala de aula. Portanto, as alunas não tinham conhecimento acerca dessa história que inspirou o enredo do filme e não poderiam se utilizar da subfunção que relaciona o filme a uma história real ou a um livro, a não ser que tivessem encontrado tal informação na Internet.

A terceira subfunção, *compara o filme a outros do mesmo gênero*, foi identificada em três das resenhas. Como as subfunções são opcionais, conforme o modelo de Rigueira (2010) trabalhado em sala de aula, as alunas deveriam escolher ao menos uma subfunção para que o movimento fosse caracterizado e, nos textos analisados, todas as resenhas apresentam pelo menos uma subfunção de cada movimento.

⁴⁵ Tela crítica: http://www.telacritica.org/ArtigoTelaCriticarevista9_EuTuEles.htm ;
 Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eu,_Tu,_Eles

Trago como exemplo a resenha de Paula, que inicia seu texto com a subfunção três (*compara o filme a outros do mesmo gênero*): *Como o filme Bossa Nova, Eu Tu Eles é um filme composto por um elenco perfeito para seus papéis*. A aluna comparou *Eu, tu, eles* com o filme *Bossa Nova*, que também é uma comédia romântica.

A quarta subfunção, *comenta o filme com elogio / crítica inicial*, última deste movimento, representa a indicação de uma primeira avaliação do filme. Aqui, o resenhista nos revela sua impressão, seja pelo uso de um simples adjetivo ou de um breve comentário. Trata-se, na maioria das vezes, de um fragmento curto, inserido nas primeiras linhas do texto, conforme verifiquei nas resenhas da turma. Além disso, conforme Rigueira (2010, p. 154), “Quando pensamos em ‘avaliação’, o que nos vem à mente é a atribuição de qualidades ou defeitos àquilo que se avalia”. Portanto, busquei identificar palavras / expressões que revelassem traços de avaliação inicial do filme.

Essa subfunção foi encontrada na metade das resenhas. Por ser um texto com caráter subjetivo, que pressupõe opiniões de quem resenha um filme, essa subfunção foi enfatizada por mim em sala de aula. Segundo Rigueira (2010), a visão crítica, lançada sobre a obra, que consiste em julgar suas qualidades (ou ausência delas), é uma característica do gênero resenha de filmes.

Sabrina faz um comentário positivo no início de sua resenha: *O enredo é surpreendente porque o espectador não espera que Darlene continue trocando os homens ao longo do filme*. O adjetivo *surpreendente* evidencia o elogio ao enredo do filme. Nesse trecho também pode-se observar um julgamento de valores de Sabrina baseado na convenção social da monogamia, pois ela afirma ser algo ‘surpreendente’ o fato de que Darlene tem mais de um marido.

Finalizo, assim, a análise das subfunções do primeiro movimento retórico da resenha de filmes.

3.1.3.2 Movimento 2: Descrição e interpretação da trama

O segundo movimento retórico, *Descrição e interpretação da trama*, é ilustrado pelo gráfico 2.

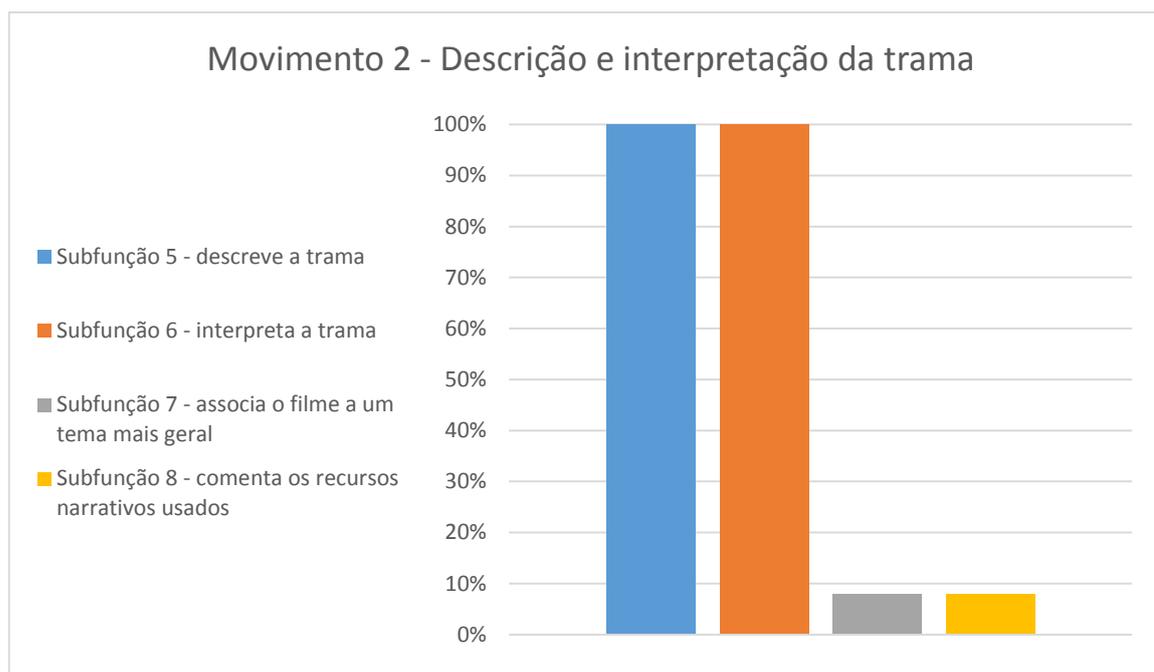


Gráfico 2 – Recorrência do segundo movimento retórico (Descrição e interpretação da trama) e suas subfunções, na resenha do filme *Eu, tu, eles* (Fonte: Autor).

Duas das quatro subfunções das resenhas de *Eu, tu, eles* atingiram o percentual de 100%, ou seja, foi o movimento que teve maior representação no *corpus* analisado. Sobre isso, Rigueira (2010) relata que sua análise de percentuais dos movimentos também remete à importância do segundo movimento no gênero resenha de filme. Segundo a autora “Considerações sobre a história, o tema ao qual está relacionada, bem como sobre os recursos empregados para concretizá-la demonstram dividir com a descrição da trama um espaço maior do que aquele destinado à avaliação da obra” (RIGUEIRA, 2010, p. 138).

A subfunção cinco, *descrever a trama*, aparece em todas as resenhas. Assim como o movimento de narração da história do filme, na sinopse, a descrição da trama também é

considerada uma subfunção essencial para o gênero, conforme o modelo da resenha de filmes de Rigueira (2010). Autores como Motta-Roth (1995), Machado (1996) e a própria Rigueira (2010) enfatizam que os dois elementos básicos de uma resenha são a *descrição* e a *avaliação*. Portanto, a subfunção cinco é essencial para o gênero. A diferença com relação à sinopse é que na resenha a interpretação da trama acompanha a descrição, que é o que torna o gênero mais subjetivo, e a extensão da descrição da trama é maior na resenha.

Rigueira (2010), na análise da quinta subfunção em seu *corpus*, alega não se surpreender com a recorrência em 100% das resenhas que ela também analisou, pois, conforme a pesquisadora afirma, “é preciso informar o leitor sobre a história do filme, onde se passa, a época, seus personagens e as relações que os sustentam” (RIGUEIRA, 2010, p. 155).

O primeiro parágrafo da resenha de Rachel caracteriza-se pela descrição da trama:

1 *O filme “Eu Tu Eles” conta a história de uma mulher, Darlene (Regina Casé), que vai ao*
 2 *canaval no nordeste do Brasil depois de ter sido deixada no altar. Enquanto ela está trabalhando no*
 3 *canaval ela conhece um homem que se chama Osias (Lima Duarte) e eles se casam. Mais tarde na*
 4 *história, Darlene encontra dois outros homens com quem ela tem relações, Zezinho (Stênio Garcia) que*
 5 *é primo de Osias, e Ciro, um homem mais jovem que trabalha no canaval com Darlene. Cada homem*
 6 *tem algo diferente a oferecer para Darlene.*

RF-ETE - Rachel

A aluna apresenta os principais fatos do filme, como o trabalho de Darlene no canavial (linhas 1 e 2), o encontro dela com Osias (linha 3), o casamento dos dois (linha 3), a chegada de Zezinho (linha 4) e o encontro no canavial com Ciro (linha 5). Apesar de não falar dos filhos que Darlene tem com os três homens, Rachel faz um resumo da obra para contextualizar o leitor.

Com relação à subfunção seis, *interpreta a trama*, os dados evidenciam que todas as resenhas a apresentam. Esse número revela a importância que as alunas deram à ação de interpretar a história do filme, visto ser esse o momento do texto em que o resenhista procura compreender a significação do filme. Nas palavras de Beacco e Darot (1984, *apud* MACHADO, 1996, p. 145), a interpretação é a parte que se constitui “por elementos descritivos que se deixam

ler ou que se colocam como procedendo de uma atividade interpretativa”. A ideia de que a interpretação é elemento fundamental nas resenhas de filme é verificada também na pesquisa de Rigueira (2010) e atestada pelos índices percentuais médios encontrados pela autora.

Com a análise dos textos dos *corpora* de Rigueira (2010, p. 159), a autora declara que as resenhas “indicam que a descrição, por mais objetiva que pareça, não é um ato neutro, isento da voz do crítico. Contudo, quando se fala em ‘interpretação’, a questão da subjetividade torna-se mais evidente”. Nesse sentido, a interpretação, que é um dos diferenciais com relação à sinopse de filmes, representa uma subfunção essencial para esse gênero que tem como uma das funções retratar a opinião de quem resenha, ou seja, a subjetividade do escritor.

Ainda na análise de Rigueira (2010, p. 161), a autora declara que “às vezes, as subfunções são facilmente delimitáveis; em outras, a interpretação vem de tal maneira imbricada na descrição, que é difícil distingui-las”. Com relação a essa dificuldade em distinguir a interpretação, cito um trecho da resenha de Grace, o qual apresenta traços de interpretação, os quais não são tão facilmente perceptíveis: *Este filme é, basicamente, uma história de como ela se sente presa em uma pequena cidade e a única diversão que ela pode ter é ter amantes*. Entende-se que a aluna teve a intenção de mostrar que compreendeu a temática do filme, pois ela fala sobre o que trata o filme em sua opinião.

Vemos, a seguir, o trecho da resenha de Anna, que apresenta explicitamente uma interpretação da trama.

Além de sua vida diária, a história desenvolve a mentalidade e desejos de uma mulher determinada a viver no momento, embora sobrecarregada com os aborrecimentos da vida mundana, trabalho, e o estresse que fazem as demandas da sociedade machista no seu corpo e seu comportamento.

Ao falar da sociedade machista e como Darlene reage perante os problemas que encontra, a aluna está imprimindo um tom subjetivo de seu entendimento da temática do filme. A questão cultural do machismo também está presente na interpretação de Anna quando ela

fala das demandas da sociedade machista no corpo e no comportamento da mulher.

Ao tratar da subfunção 7, *associa o filme a um tema mais geral*, temos como resultado da análise dos textos que apenas uma das resenhas apresentou essa ação. É interessante informar que na pesquisa de Rigueira (2010) essa subfunção também teve um número muito baixo de presença nos textos que a autora analisou. Na presente pesquisa, aponto como possível razão da ausência de tal subfunção o fato de que ao realizar a subfunção de interpretação do filme, algumas alunas já evidenciaram, de certa forma, temáticas a que o filme pertence, podendo ser mais gerais ou não.

Essa subfunção diz respeito a um comentário analítico do autor em relação ao tema mais amplo no qual está inserido o filme, geralmente um fato real. A resenha de Sophie aponta uma possível associação do filme com o tema “feminismo”, conforme vemos no trecho: *Algumas pessoas iriam comparar este historia a outras sobre mulheres que desempenham um papel não-tradicional na sociedade, ou historias do feminismo*. Embora a aluna não exponha um fato real referente ao feminismo, é possível entender que seu texto apresenta essa temática.

Finalmente, a última subfunção do movimento 2, *comenta os recursos narrativos / técnicos usados*, também esteve presente em apenas uma das resenhas da turma.

A resenha de Rachel, em seu último parágrafo, traz um excerto com comentários acerca dos recursos narrativos do filme:

A trama do filme se move bem devagar e em alguns momentos é bem chata. Também a trama se torna muito repetitiva. Eu acho que esta história poderia ter sido contado com um filme muito mais curto. A duração deste filme foi demasiado longa para manter a minha atenção durante todo o filme.

Nesse trecho, Rachel fala de como a trama se desenvolve lentamente, fazendo com que o expectador se sinta entediado em alguns momentos, já que, segundo a aluna, o filme é muito longo considerando-se a história que foi contada. Embora seja uma crítica ao filme, o excerto não deixa de se referir à forma com que o filme é narrado, sendo, portanto, um exemplo da

quarta subfunção.

A seguir, apresento a análise das subfunções pertencentes ao terceiro movimento da resenha de filmes.

3.1.3.3 Movimento 3: Avaliação específica do filme

As informações pertinentes ao movimento 3 constituem o “alicerce” da crítica cinematográfica, ou seja, a avaliação da obra nos seus diversos aspectos (RIGUEIRA, 2010), traduzidos pelas cinco subfunções presentes no gráfico abaixo:

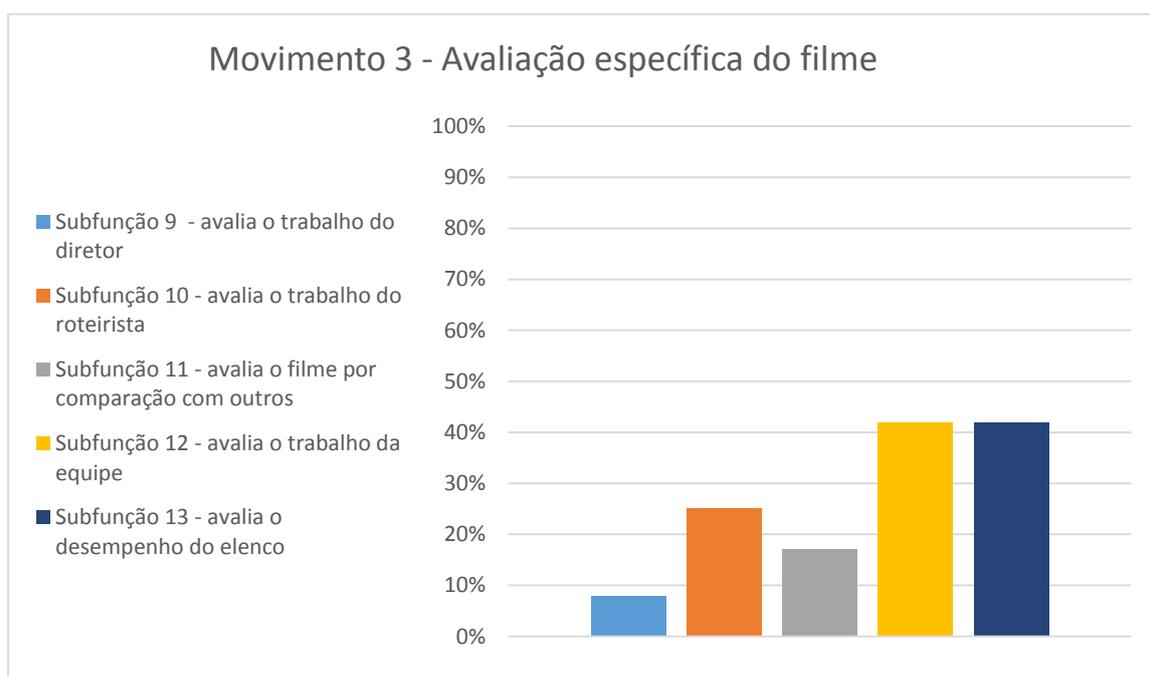


Gráfico 3 – Recorrência do terceiro movimento retórico (Avaliação específica do filme) e suas subfunções, na resenha do filme *Eu, tu, eles* (Fonte: Autor).

Nesse gráfico, as porcentagens das cinco subfunções presentes nos textos das aulas estão em quantidades pequenas (que não ultrapassaram os 50%), porém que se justificam pelo fato de que o movimento não precisa ser manifestado a partir das cinco subfunções juntas, mas, sim, de apenas uma, se for da vontade do escritor.

A subfunção 9, *avalia o trabalho do diretor*, foi identificada em apenas uma resenha. É importante ressaltar que busquei termos que se relacionam diretamente com o diretor do filme ou com a direção de forma geral, sem considerar a avaliação do filme em si. Nesse caso, apenas a resenha de Rachel avaliou o trabalho do diretor especificamente: *O diretor Andrucha Waddington usa uma bela cinematografia como pano de fundo desta história (...)*. A aluna atribui a beleza da cinematografia ao diretor de *Eu, tu, eles*.

Por outro lado, no trabalho de Rigueira (2010), a avaliação do trabalho do diretor esteve presente em 90% das resenhas analisadas pela autora, pois, segundo ela, nessa subfunção “o crítico analisa o filme como sendo fruto do trabalho do diretor; avalia em que medida este último foi bem-sucedido em suas escolhas”. Isto é, seria considerada uma subfunção importante para o gênero, embora não tenha aparecido com um número significativo no *corpus* desta tese.

Concernente à subfunção 10, *avalia o trabalho do roteirista*, tem-se que três resenhas apresentaram tal subfunção fazendo referência tanto ao roteiro quanto ao roteirista. Paula deixa clara sua opinião positiva com relação ao trabalho dos roteiristas: *Os roteiristas fizeram um bom trabalho para criar um suspense para o público da vida de Darlene e seus namorados.*

A resenha de Tina também traz a subfunção 10, a qual é acompanhada por alguns traços de interpretação: *Pelo filme inteiro, o público pode entender facilmente o que acontece, graças ao roteirista, ainda que espectadores com valores mais tradicionais sintam um pouco de frustração, as vezes, pelas decisões adúlteras de Darlene*. Embora não haja uma avaliação mais complexa e explícita do trabalho do roteirista, entende-se que Tina atribui a facilidade com que o público entende o enredo devido ao bom trabalho do roteirista, conforme sublinhei no trecho.

No trecho citado, é interessante notar que a aluna traz um ponto judicioso sobre as decisões adúlteras de Darlene. Ela faz uma leitura do filme deste ponto de vista, talvez porque ela própria não consiga ver o ponto de militância feminista, de atenção aos desejos das mulheres, da falta de opção de homens interessantes com a qual as mulheres devem se

confrontar.

A subfunção 11, *avalia o filme por comparação com outros*, está presente em duas resenhas. Segundo Rigueira (2010, p. 177), essa subfunção “Trata-se de uma forma de não só respaldar sua argumentação, mas, ao mesmo tempo, ganhar credibilidade junto ao leitor, pelo conhecimento que demonstra ter do gênero cinematográfico ou estilo de direção”.

Uma resenha que possui a subfunção 11 é a de Sophie como vemos em: *Mas Darlene não demonstra independência, como as mulheres de “Sex and the City” ou de “The Graduate” ou outros filmes feministas*. Nesse trecho, a aluna compara a questão da independência da mulher com outros filmes que tratam dessa temática e abordam aspectos feministas, afirmando que Darlene, de *Eu, tu, eles*, não demonstra ser independente como personagens femininos dos filmes citados pela aluna. A conjunção comparativa *como* deixa evidente a comparação nessa resenha.

Esse trecho pode ser interessante para outros trabalhos sobre os modos como os discursos são compreendidos a partir de diferentes perspectivas interculturais. Embora não seja o foco deste trabalho, é inevitável perceber como as ideologias e diferentes pontos de vista são revelados por meio de gêneros textuais produzidos em determinadas comunidades. O TTDii é um exemplo muito rico de ambiente que, além de possibilitar a produção de diversos gêneros, demonstra-se livre de qualquer barreira que possa inibir a exposição de opinião própria, já que pressupõe interações entre pessoas de diferentes lugares, contextos e experiências de vida.

A subfunção 12, *avalia o trabalho da equipe*, foi identificada em cinco resenhas. Os comentários relativos à fotografia, trilha sonora e efeitos do filme são considerados nessa subfunção. Tina apresenta em sua resenha um comentário sobre a trilha sonora: *A música ótima, feita por Gilberto Gil, acompanha o desenrolar e também contribui muito para este ambiente de esperança*. Nesse trecho, localizado no final do segundo parágrafo do texto, observamos um elogio à música que toca ao longo do filme, sendo essa positiva também para os acontecimentos

da trama, segundo Tina.

A resenha de Sabrina aborda, especificamente, os efeitos visuais do filme e, logo depois, a trilha sonora: *“Eu, Tu, Eles” possui poucos efeitos visuais e cenários simples. Mas essa história, em que amor, drama e humor se misturam, é embalada pela belíssima trilha sonora de Gilberto Gil. As músicas do filme são magníficas.* Com relação aos efeitos visuais e ao cenário, a aluna faz uma crítica, já que os caracteriza como *simples*; já no que concerne à trilha sonora, Sabrina faz um elogio, ao dizer que a trilha sonora de Gilberto Gil é *belíssima*. A conjunção *mas* corrobora a informação de que houve uma crítica primeiro e, na sequência, um elogio.

Para finalizar o movimento de avaliação específica do filme, tem-se a subfunção 13, *avalia o desempenho do elenco*, também identificada em cinco resenhas. O exemplo trazido aqui é a resenha de Kathrin, que faz uma crítica negativa ao trabalho dos personagens (junto à qualidade do roteiro, a qual já foi mencionada na subfunção 10): *O filme tem temas interessantes, mas o roteiro e o desempenho do elenco é um pouco previsível. Nem Darlene nem seus três maridos são muitos agradáveis.* As partes sublinhadas indicam a crítica que Kathrin faz à atuação dos personagens – por mais que a aluna utilize os nomes dos personagens e não dos atores que os interpretaram, entende-se que o comentário diz respeito ao trabalho que foi desempenhado pelos atores enquanto atuavam.

No que concerne ao movimento 3 como um todo, pode-se dizer que este é crucial ao gênero, pois, conforme declara Rigueira (2010),

é onde o autor proporciona ao leitor uma análise (mais) crítica da obra e expõe seu ponto de vista sobre os aspectos do filme que considera relevantes. Nos casos em que já fez uma avaliação geral no início do texto, esta pode ser aprofundada nos parágrafos que seguem. Aqui, o autor opina sobre a direção, o roteiro, a produção e o elenco, de modo a preparar o leitor para o que poderá encontrar – caso não tenha assistido ao filme – ou lhe propor uma reflexão – caso já o tenha feito (RIGUEIRA, 2010, p. 131).

A importância do movimento de avaliação específica do filme ficou evidente nas

resenhas das alunas, embora a recorrência das subfunções nos textos não tenha passado de 50%. No entanto, esse número justifica-se pela quantidade de subfunções presentes no movimento, a qual fez com que as alunas escolhessem uma ou duas subfunções para incluir em seus textos. Como todas as alunas realizaram pelo menos uma subfunção do movimento, considero que a avaliação específica do filme ficou caracterizada no gênero.

3.1.3.4 Movimento 4: Avaliação final do filme

Por fim, o Movimento 4, de *avaliação final do filme*, ocorre sempre no fim do texto e apresenta três opções de informação, por meio das quais o autor pode reiterar sua opinião a respeito da obra que já avaliou ao longo do texto, recomendando-a ou não. Rigueira (2010) ressalta que a linguagem que caracteriza essa fase dos textos nem sempre é explícita com recursos intrínsecos ao ato de “recomendar”, o que foi percebido nas resenhas de meu *corpus* também. Embora esse fato tenha implicado em dificuldades na delimitação do movimento e na denominação das subfunções, optei por considerar o uso de verbos que indicam explicitamente a recomendação (como “recomendar” e “indicar”) e/ou adjetivos positivos e negativos que as alunas tenham usado para avaliar o filme ao final da resenha, como uma forma de recomendar ou não o filme.

O último gráfico, do movimento de avaliação final do filme, apresenta as três subfunções que não devem ocorrer simultaneamente, visto que o produtor da resenha escolhe apenas uma das ações. Neste caso, 75% de todas as alunas optaram por uma das subfunções para finalizar suas resenhas, as quais estão divididas nas seguintes recorrências:

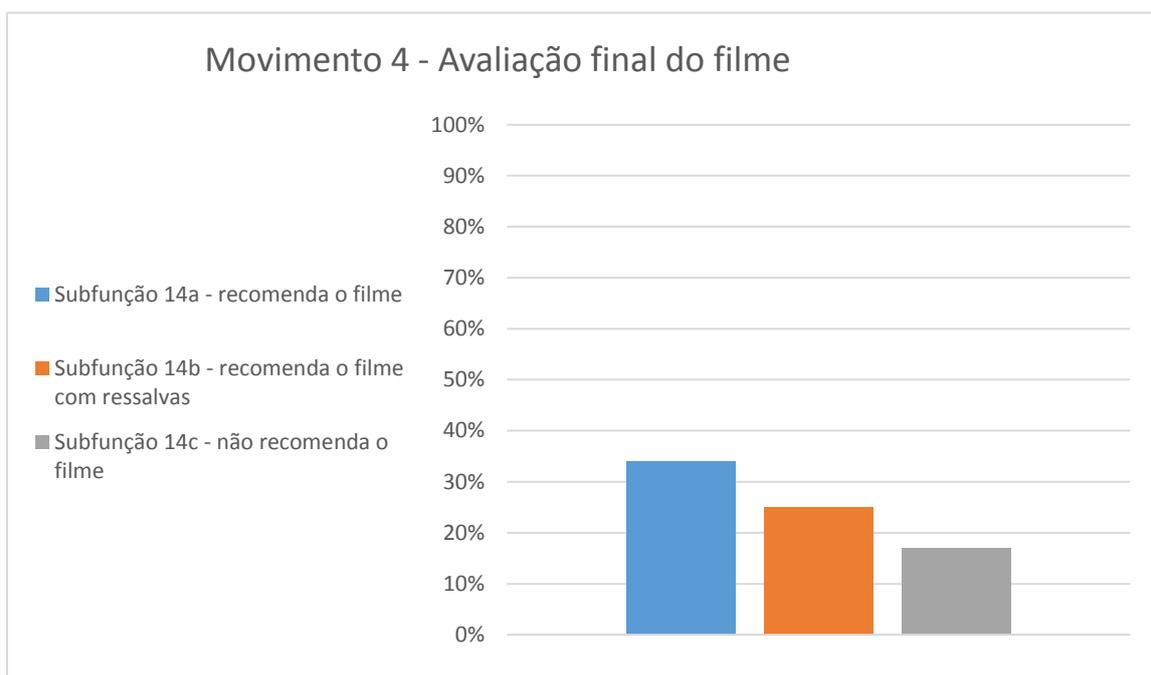


Gráfico 4 – Recorrência do quarto movimento retórico (Avaliação final do filme) e suas subfunções, na resenha do filme *Eu, tu, eles* (Fonte: Autor).

A subfunção 14a, de *recomendação do filme*, apareceu em quatro resenhas. Na resenha de Tina, a aluna recomenda o filme por meio de comentários acerca do final do filme e suas expectativas antes de assisti-lo: *Este filme me surpreendeu com o final alegre. Eu antecipava algum tipo de tragédia porque essas desgraças são comuns no cinema latino- americano, mas não aconteceu. Se você está buscando um filme romântico e emotivo, eu recomendo Eu Tu Eles para você.* Tina fala sobre como o final do filme a surpreendeu positivamente, já que, segundo a aluna, havia uma ideia de final de filme diferente do que aconteceu, mais trágica. No excerto sublinhado, verificamos a realização da subfunção explicitamente, pois a aluna recomenda o filme a todos que procuram um filme romântico e emotivo.

Além disso, nesse trecho da resenha de Tina é possível perceber sinais de julgamento de valor com relação ao cinema latino americano, talvez até um preconceito decorrente da visão que muitos países têm sobre o Brasil e países vizinhos, como lugares onde a violência está muito presente. A questão cultural fica explícita nesse comentário de Tina e revela a ideia que ela tem sobre a retratação que o cinema latino americano faz de uma realidade frequentemente

mostrada nas produções cinematográficas.

A subfunção 14b, *recomenda o filme com ressalvas*, diz respeito à recomendação do filme com alguma restrição no sentido de que há problemas e/ou defeitos no filme que são levantados nas resenhas e também no sentido de que o filme não seria indicado para qualquer tipo de público (nesse caso, é apontado o público específico para ver o filme).

Foram detectadas três resenhas com a subfunção 14b. O exemplo apresentado aqui encontra-se na resenha de Sabrina, cuja ressalva está relacionada à restrição de público: *Definitivamente, vale a pena assistir a esse filme, mas ele não é recomendado para crianças, por conter cenas fortes, repletas de paixão*. Quando a aluna afirma que vale a pena assistir ao filme, ela está explicitamente recomendando-o; entretanto, ao indicar uma restrição de público, no caso de crianças, devido às cenas de relacionamento de Darlene com seus homens, Sabrina deixa evidente uma ressalva.

Finalizando as subfunções do último movimento retórico da resenha, temos a subfunção 14c, *não recomenda o filme*, a qual esteve presente em apenas dois textos, de Elisa e de Fernanda.

A resenha de Fernanda explicita críticas negativas ao filme em mais de um trecho no final da resenha: *Eu acho que este filme não é bom ou realista. (...) A mensagem que os roteiristas estão escrevendo não é boa para sociedade. Eu não recomendo este filme, especialmente para as crianças jovens.* Podemos notar que a aluna emite sua opinião, considerada conservadora com relação às ações de Darlene no filme, como uma avaliação final do filme (quando ela diz que o filme não é bom ou realista e quando afirma que os roteiristas não passam uma boa mensagem para a sociedade), a qual termina com a não recomendação deste (trecho sublinhado). Nesse sentido, temos uma demonstração explícita de realização da última subfunção do movimento 4.

Neste momento, a título de ilustração e para que o leitor tenha uma ideia de como se

apresentam as subfunções nas resenhas de filme como um todo, apresento uma análise da resenha de Tina, indicando os movimentos e subfunções conforme elas vão aparecendo no texto, sem alterar o formato da resenha da aluna.

M	Eu, tu, eles	SF
M1	<i>Eu Tu Eles, dirigido por Andrucha Waddington, <u>não é tão assustador</u> quanto o seu antecessor Gêmeas (1999) nem tão engraçado quanto a maioria dos filmes que são considerados “comédias”,</i>	SF3
	<i>mas a ironia situacional e as façanhas da protagonista, Darlene (Regina Casé), fazem que os espectadores riam e nunca ficam entediados.</i>	SF4
M2	<i>A história começa no Nordeste do Brasil: Darlene abre um capítulo novo da sua vida quando volta ao burgo do seu nascimento com o seu filhinho e enterra a sua mãe. Casa-se com um homem, Osias (Lima Duarte) que acaba por ser um marido preguiçoso. Entediada com ele, a mulher independente, mas ainda casada, embarca em uma série de encontros amorosos com homens que ela considera melhores do que o seu marido chato.</i>	SF5
	<i>O filme investiga muitos dos temas importantes na vida e na sociedade moderna: a busca do amor verdadeiro e duradouro, a tendência das pessoas de evitar qualquer tipo de compromisso, e a luta cotidiana dos pobres. O final de Eu Tu Eles oferece esperança para um futuro harmonioso nesta família.</i>	SF6
M3	<i>A música ótima, feita por Gilberto Gil, acompanha o desenrolar e também contribui muito para este ambiente de esperança.</i>	SF12
	<i>Pelo filme inteiro, o público pode entender facilmente o que acontece, graças ao roteirista, ainda que espectadores com valores mais tradicionais sintam um pouco de frustração, as vezes, pelas decisões adúlteras de Darlene.</i>	SF10
	<i>Afinal, o elenco foi bem escolhido; os atores atuam bem e demonstram com muita eficácia as dinâmicas interessantes entre Darlene, os homens na sua vida, e os filhos deles.</i>	SF13
M4	<i>Este filme me surpreendeu com o final alegre. Eu antecipava algum tipo de tragédia porque essas desgraças são comuns no cinema latino- americano, mas não aconteceu. Se você está buscando um filme romântico e emotivo, eu recomendo Eu Tu Eles para você.</i>	SF14a
M1	Lançamento: 18 de agosto de 2000 Gênero: Comédia Duração: 1 h 44 min Elenco: Regina Casé, Lima Duarte, Stenio Garcia, Luiz Carlos Vasconcelos Roteiro: Elena Soárez Direitor: Andrucha Waddington Nacionalidade: Brasil, Estados Unidos de América	SF1

Quadro 21 – Análise dos movimentos (M) e subfunções (SF) de um exemplar do *corpus*

Podemos observar que a ordem dos movimentos retóricos e suas subfunções permaneceu praticamente inalterada, de acordo com o modelo proposto nas aulas (RIGUEIRA,

2010), com exceção do movimento 1, que foi apresentado no início e também no final da resenha, por meio da ficha técnica em formato de elementos pós-textuais.

A partir da análise das produções textuais das alunas, tanto das sinopses quanto das resenhas de filmes, é possível investigar vários aspectos além da presença de movimentos retóricos dos gêneros. Meu objetivo foi verificar, basicamente, a questão da recorrência dos movimentos retóricos; no entanto, alguns aspectos culturais e sociais foram levantados nos trechos de textos que trouxe para a tese.

Tenho consciência de que muitos outros elementos e aspectos poderiam ser investigados por meio do *corpus* que foi construído no decorrer da pesquisa. Porém, minha intenção, por ora, foi verificar a característica retórica dos gêneros ensinados às alunas americanas a fim de ter conhecimento acerca de como elas apropriaram do gênero, o que, de certa forma, avalia as aulas lecionadas, o aporte teórico utilizado para tal, bem como o desempenho das alunas de forma geral em suas produções textuais.

A ideia de que o gênero dá forma a nossas ações e intenções, por meio de ações tipificadas (BAZERMAN, 2006), é evidenciada pelo ensino da escrita e pelo papel do aluno na produção do gênero. Desse modo, o trabalho realizado com a turma de PLE foi materializado nos textos do TTDii, os quais revelaram características que indicam uma apropriação de ações tipificadas da sinopse e da resenha de filmes.

Neste momento, começo as análises que vão mostrar como esses textos, já observados do ponto de vista retórico do gênero textual, se constituem como tais no contexto do TTDii a partir da análise das sessões nas quais as americanas conversam com seus parceiros brasileiros sobre os textos escritos. Também busco verificar se existe uma conscientização por parte das americanas sobre os gêneros escritos e como eles são abordados nessas sessões de TTDii.

3.2 ANÁLISE DAS SESSÕES DE TTDii

Após analisar os textos produzidos pela turma de PLE da universidade americana, inicio a análise das sessões de TTDii nas quais os alunos falam sobre seus textos, para responder à segunda e à terceira perguntas de pesquisa – se há conscientização sobre os gêneros textuais por parte das americanas e como eles são abordados nas sessões de TTDii; e quais são as implicações das sessões de TTDii para o processo de produção textual dos gêneros escritos pelas americanas. Como já mencionado, utilizei apenas as sessões nas quais foram discutidos, nas conversas, os textos produzidos pelas alunas americanas.

Ao analisar as implicações das sessões para as produções textuais, procurou-se evidenciar como se dá a correção dos textos durante o *feedback* corretivo no TTDii, por meio da análise das dinâmicas das sessões, apontando características encontradas relacionadas à forma como as correções dos textos ocorrem. Essa análise fornece uma compreensão da maneira pela qual os alunos conversam sobre os textos nas sessões de teletandem e como (se) isso ajuda no entendimento das americanas com relação às correções realizadas pelos brasileiros, o que reflete, conseqüentemente, nas produções textuais das sinopses e das resenhas de filmes. Além disso, foi analisada a dupla focal *Kathrin e João* a fim de corroborar com a identificação das possíveis implicações e contribuições do *feedback* corretivo para os textos da americana.

3.2.1 “*Essa é uma resenha então?*” – Os gêneros sinopse e resenha de filmes nas sessões de TTDii

Este subitem tem o intuito de responder especificamente à segunda pergunta de pesquisa sobre a conscientização dos gêneros textuais produzidos por parte das interagentes americanas

e de como eles são abordados nas sessões de TTDii. Vale ressaltar que por ‘conscientização’ entendo ser o ato de as americanas estarem cientes, isto é, de ter conhecimento sobre os gêneros textuais produzidos por elas e, a partir daí, passar a refletir e a fazer o uso da sinopse e da resenha de filmes de forma consciente, com propriedade.

Como as americanas escreveram seus textos com base na sinopse e na resenha de filmes, busco verificar as possíveis contribuições do *feedback* corretivo oral com relação à caracterização desses gêneros, embora isso não estivesse nas instruções para as turmas participantes do TTDii.

Com base na análise das gravações pertencentes ao *corpus*, observei que as duplas que conversaram sobre os textos, em sua maioria, trataram de aspectos gramaticais, significados de palavras, pronúncia, entre outros relativos à forma e ao conteúdo da língua, bem como algumas informações de nível cultural, conforme será mostrado ao longo da análise. Todos esses aspectos dos textos que foram identificados nas conversas dos parceiros revelam-se significativos para a produção de textos, sem dúvidas, pois abrangem elementos que permeiam essa produção levando-se em conta forma, conteúdo e contexto de forma conjunta.

No entanto, nesta pesquisa, investigar a questão de como os gêneros textuais, que foram produzidos pelas americanas a partir das aulas lecionadas, aparecem nas sessões de TTDii é pertinente, já que possibilita verificar se os textos analisados sob o ponto de vista retórico foram constituídos como tais com o auxílio do *feedback* corretivo ou não.

Os dados mostram que houve episódios de conversa sobre os gêneros textuais escritos pelas americanas em apenas quatro sessões de quatro duplas diferentes, as quais contaram com alguns comentários de esclarecimento acerca da sinopse e da resenha de filmes. Foram comentários sobre o gênero que as americanas haviam escrito, salientando aspectos considerados relevantes ou necessários para a compreensão dos interagentes.

Vejamos os exemplos de abordagem dos gêneros e como isso ocorreu. O primeiro caso

de dupla que tratou do gênero textual na conversa é representado pela terceira sessão de Kathrin e João, a dupla focal desta pesquisa.

- 4 J: então você fez uma sinopse do do mesmo filme?
 5 K: aham
 6 J: você já tinha assistido?
 7 K: sim, porque ahm **para nossa aula fizemos um sinopse e agora estamos fazendo ahm**
 8 **fazendo resenha, são diferentes não sei**
 9 J: **ah sim, entendi essa é uma resenha então?! eu eu entendi**
 10 K: uhum

(*Excerto 1-TT, Kathrin e João, 16/10/13*)

Conforme vemos no excerto acima, João, o parceiro brasileiro, pergunta sobre a escrita de Kathrin, pois ele achou que a parceira havia escrito o mesmo texto, sobre o mesmo filme (linha 4). Perante essa dúvida de João, Kathrin esclarece dizendo que o primeiro texto foi uma sinopse, mas que naquele momento ela havia escrito uma resenha, a qual era diferente da sinopse (linhas 7-8). Entretanto, pode-se dizer que há certa insegurança de Kathrin nessa explicação quando ela diz “não sei” logo após a explicação da diferença entre um gênero e outro. Não é possível afirmar o motivo dessa alegação ao final da fala da americana; essa representa uma questão a ser refletida.

João, então, faz uma confirmação, dizendo que entendeu que aquele texto era uma resenha (linha 9). Nesse sentido, pode-se compreender que o desconhecimento das características dos gêneros produzidos por Kathrin levou João a pensar que sua parceira repetiu o texto da sessão anterior. Quando se olha para os textos de Kathrin baseados no filme *Eu, tu, eles*, as semelhanças ficam explicitamente marcadas, conforme será mostrado posteriormente.

Logo após falarem sobre os arquivos enviados e recebidos, João se dá conta da confusão que fez, inclusive na correção, que tinha sido superficial, e comenta sobre as diferenças entre a sinopse e a resenha que Kathrin fez.

- 19 J: gente na verdade eu não tinha prestado atenção, acho que eu eu vi o nome do filme e achei
 20 que que você tivesse feito a mesma sinopse, mas e eu eu percebi as diferenças assim você foi
 21 mais **você deu mais a sua opinião em relação ao ao filme**
 22 **K: sim, e mais crítica**
 23 J: exatamente
 24 **K: aham**

(*Excerto 2-TT, Kathrin e João, 16/10/13*)

Percebemos, pelo excerto, que João reconheceu a diferença entre a sinopse e a resenha em um dos aspectos mais relevantes, que é a questão crítica e opinativa do filme no texto (linhas 20-21). Kathrin, por sua vez, confirma o que João quer dizer afirmando que a resenha é mais crítica (linha 22). Segundo Rigueira (2010), um elemento importante de ser destacado na RF é a crítica, e esse elemento do gênero foi notado por João e confirmado por Kathrin.

Na resenha de Kathrin, a crítica e a interpretação do gênero são evidenciadas por meio de trechos como: *O filme também critica a papel tradicional do homem porque Osias representa o esposo que não faz nada para ajudar a Darlene com os filhos e a casa.* (linhas 9-10) e *O filme tem temas interessantes, mas o roteiro e o desempenho do elenco é um pouco previsível. Nem Darlene nem seus três maridos são muitos agradáveis. A melhor parte técnica do filme é a direção musical por Gilberto Gil, combinado com as paisagens brasileiros* (linhas 14-16). Percebemos, assim, a opinião de Kathrin sobre o filme – pela crítica ao papel tradicional do homem, pelos adjetivos “interessantes”, “previsível”, pelo elogio com o superlativo “a melhor parte técnica” –, a qual não foi explicitada na sinopse de filmes.

Essa sessão serviu também para conscientizar João sobre as diferenças entre os gêneros, o que parecia não estar claro, a princípio, porque ele não teve explicitação formal sobre as características da sinopse e da resenha de filmes, diferentemente de Kathrin. E, a partir da conscientização de que a parceira americana tinha escrito uma resenha, João pôde fazer correções no texto durante a sessão de TTDii, as quais serão apresentadas e discutidas na seção de análise específicas desta dupla focal.

Esse exemplo de Kathrin e João vai ao encontro de um dos benefícios de um curso baseado em gêneros textuais, apontado por Hyland (2004), que é o empoderamento que o conhecimento de determinado gênero propicia. A americana, ao ser questionada sobre o gênero de seu texto, demonstra saber sobre o gênero escrito e como ele é produzido no contexto no qual ele circula. Dessa forma, ela consegue defender as escolhas que fez para a resenha de filmes, em contraste à sinopse de filmes.

Miller (2012) aborda a questão de tanto a produção quanto a recepção de gêneros serem importantes para que eles sejam pensados como ação. Ou seja, não só o fato de Kathrin ter escrito a resenha é relevante, mas, também, o fato de João ter reconhecido esse gênero e identificado algumas de suas características. Resgato, ainda, uma declaração de Devitt (2004) sobre o reconhecimento dos gêneros, sendo essa a ação dos participantes sociais que possibilita a distinção entre um gênero e outro. No caso desta dupla, foi o reconhecimento de Kathrin que permitiu uma diferenciação entre a sinopse e a resenha de filmes, e isso foi, possivelmente, decorrente do trabalho de gêneros em sala de aula.

Ao complementar a percepção de João, Kathrin inclui a característica da resenha de ser crítica e isso dialoga com o que Hyland (2004) afirma acerca do ensino explícito de gêneros. Conforme discuti no capítulo teórico, para o autor, escrever com base em gêneros requer do escritor uma consciência de seu texto em termos de forma e conteúdo e essa consciência foi evidenciada por Kathrin, representando um aspecto positivo da produção textual de gêneros no âmbito educacional.

Além disso, ao demonstrar entendimento sobre a resenha, Kathrin está desenvolvendo uma competência comunicativa acadêmica (SWALES, 1990), a qual pode auxiliá-la em outros momentos, quando a resenha acadêmica, por exemplo, estiver sendo estudada ou quando ela precisar de habilidades presentes na RF para a produção de outros gêneros.

Nos textos de Kathrin, ao comparar a sinopse de *Eu, tu, eles* e a resenha do mesmo filme,

é visível a caracterização da sinopse e da resenha de filmes por meio dos movimentos retóricos específicos de cada um dos gêneros, embora, à primeira vista, eles se pareçam. A resenha da americana extrapola o nível da narração, indicação de personagens, definição de tema central, que são características da sinopse e, de fato, inclui várias subfunções da resenha de filmes, como a interpretação da trama, a avaliação específica de alguns elementos do filme e o tom crítico.

Podemos observar as diferenças entre os gêneros e as características mencionadas de cada um nos textos trazidos abaixo:

Sinopse de Kathrin:

Eu Tu Eles

Lançamento: 18 agosto 2000

Duração: 1 hora, 44 minutos

Dirigido por: Andrucha Waddington

Com: Regina Casé, Lima Duarte, Stenio Garcia, Luiz Carlos Vasconcelos

Gênero: Comédia

Nacionalidade: Brasil

Avaliação:

Ano de produção: 2000

Idade: 13+



1 Na região nordeste do Brasil, Darlene (Regina Casé) está grávida de um menino. Ela espera na igreja,
 2 mas seu homem misterioso não vem se casar com ela. Ela volta à casa de sua mãe e encontra sua mãe
 3 morta. Darlene conhece seu vizinho que se chama Osias (Lima Duarte). Ele pede a mão de Darlene, e
 4 eles se casam. Pronto, Darlene tem outro filho, mas, não se parece com o Osias. Darlene trabalha muito
 5 nos canaviais, mas Osias é preguiçoso e não trabalha. Um dia, Zezinho (Stenio Garcia), o primo de
 6 Osias faz uma visita à casa de Darlene. Ele faz muitas tarefas domésticas e cozinha. Ele se apaixonou
 7 por Darlene, e eles começam um relacionamento amoroso. Zezinho não saía da casa de Osias, e todos
 8 os dias traz o almoço para Darlene. Depois de um tempo, Darlene fica grávida. Ela tem o bebê, e
 9 Zezinho é o pai. O bebê tem olhos azuis como os olhos de Zezinho. Depois de alguns anos, Darlene
 10 conhece Ciro (Luiz Carlos Vasconcelos) nos canaviais. Ciro é um homem mais novo e mais bonito do
 11 que Zezinho e Osias. Darlene convida Ciro a sua casa, e eles se apaixonam. Que passa nesta comédia
 12 divertida quando três homens moram com uma mulher?

SF – ETE – Kathrin

Dois movimentos retóricos de apresentação do filme são identificados: *estabelecer o gênero do filme* – elementos pré-textuais; *indicar personagens e autores do filme* – elementos pré-textuais e no corpo do texto (com os nomes dos personagens e atores). Dentro do propósito

de resumir o enredo, o movimento de *narração breve da história* permeia toda a sinopse, desde a linha 1 até a linha 11. Quanto ao propósito de conclusão da sinopse, não houve os movimentos de indicação de expectadores em potencial, nem de recomendação e/ou avaliação final. No entanto, nas linhas 11-12, verificamos o elemento da curiosidade sobre o final do filme, aspecto importante do gênero e que foi discutido nas aulas, conforme já mencionei nesta tese. Ou seja, a sinopse ficou caracterizada, embora sem alguns movimentos específicos, e não apresenta opinião explícita de Kathrin, nem tom crítico, diferentemente da resenha de *Eu, tu, eles*, como vemos a seguir:

Eu Tu Eles (Brasil, 2000)

Gênero: comédia

Duração: 1 hora, 44 minutos

Elenco: Regina Casé, Lima Duarte, Stenio Garcia, Luiz Carlos Vasconcelos

Diretor: Andrucha Waddington

- 1 *No nordeste do Brasil, Darlene espera na igreja por um homem que não chega. Ela está grávida. Depois*
 2 *de três anos, ela volta com seu menino à casa de sua mãe e reencontra o seu vizinho, Osias. Eles se*
 3 *casam, mas não se apaixonam, e Darlene continua ter relações amorosa com outros homens. Ela tem*
 4 *outro filho, mas o bebê não se parece com Osias. Osias é preguiçoso e Darlene trabalha muito. Nos*
 5 *anos seguintes, Darlene arranja dois esposos além de Osias e tem filho com cada um. Darlene, seus*
 6 *três maridos e seus três filhos moram em uma casa juntos, como uma família grande.*
 7 *"Eu Tu Eles" tem temas feministas e Darlene representa uma mulher que não obedece ao papel*
 8 *tradicional das mulheres da sociedade. Embora alguns dizem que ela é uma mulher imoral, ela somente*
 9 *faz o que precisa fazer. O filme também critica a papel tradicional do homem porque Osias representa*
 10 *o esposo que não faz nada para ajudar a Darlene com os filhos e a casa. Por isso, ela arranja mais dois*
 11 *esposos, e eles têm papéis diferentes. Zezinho faz as tarefas domésticas, e Ciro é seu amado. Ao mesmo*
 12 *tempo o filme é uma contradição. Apesar de Darlene supostamente ter o poder na relação, no fim do*
 13 *filme, Osias é o dono da casa decide o futuro da família.*
 14 *O filme tem temas interessantes, mas o roteiro e o desempenho do elenco é um pouco previsível.*
 15 *Nem Darlene nem seus três maridos são muitos agradáveis. A melhor parte técnica do filme é a direção*
 16 *musical por Gilberto Gil, combinado com as paisagens brasileiros.*

RF – ETE – Kathrin

Dentro do movimento retórico de apresentação do filme e avaliação inicial, somente a subfunção 1, *informar sobre a ficha técnica do filme*, aparece no texto por meio dos elementos

pré-textuais. A subfunção 5, *descrever a trama*, pertencente ao movimento de descrição e interpretação da trama, está presente no primeiro parágrafo da resenha (linhas 1-6). O segundo parágrafo representa a subfunção 6 do mesmo movimento, *interpretação da trama* (linhas 7-13), visto que Kathrin imprime sua opinião sobre a história do filme, incluindo um tema mais geral, que é o feminismo (linha 7). A interpretação é uma característica da resenha que difere muito da sinopse.

O último parágrafo do texto diz respeito ao movimento de avaliação específica do filme (linhas 14-16), o qual é representado pela subfunção 10, *avalia o trabalho do roteirista*, e a subfunção 13, *avalia o desempenho do elenco*, no mesmo trecho: *O filme tem temas interessantes, mas o roteiro e o desempenho do elenco é um pouco previsível. Nem Darlene nem seus três maridos são muitos agradáveis*; e pela subfunção 12, *avalia o trabalho da equipe (fotografia, trilha sonora, efeitos)*, sendo que o foco é a trilha sonora do filme: *A melhor parte técnica do filme é a direção musical por Gilberto Gil, combinado com as paisagens brasileiros*.

O tom crítico da resenha de Kathrin é revelado pelo último parágrafo e comprova o que ela afirma na sessão de TTDii sobre sua resenha ser mais crítica com relação à sinopse. De modo geral, a comparação entre a sinopse e a resenha de filmes da americana ilustra o que os participantes conversaram sobre os gêneros durante o *feedback* oral e possibilita uma visualização daquilo que Kathrin defende sobre a diferença entre ambos os gêneros.

Passo a tratar do segundo exemplo de dupla que comentou sobre os gêneros, Carol e Roberta, em sua primeira sessão.

- 1 C: Oh, então, ahm, então, nós estamos falando de *o sinopsis* do filme
- 2 R: aham
- 3 C: **nós estamos falando sobre *o sinopsis* em minha aula, então, ahm, eu, eu acho que eu**
- 4 **escrevi um resumo do filme, porque a Rubia fala “não deve de falar sobre o final do, ahm,**
- 5 **do filme”, ahm, então, eu, eu escrevi tudo, tudo, eu estava “ela faz isso, depois isso, depois”**
- 6 **((risos))**
- 7 R: ((risos)) **mas eu não sei também qual é a diferença, se tem muita diferença entre sinopse**
- 8 **e resumo tipo eu achei que era uma sinopse também ((risos))**

- 9 C: ((risos)) sim, eu também mas
 10 R: ah mas eu achei que tá bom sim

(*Excerto 3-TT, Carol e Roberta, 11/09/13*)

Nesse excerto, que representa o início da conversa sobre a sinopse de *Eu, tu, eles*, Carol, a americana, começa falando sobre o gênero que estava estudando nas aulas e que escreveu (linha 1). Ela comenta a instrução das aulas sobre sinopse de filmes referente à não menção do final do filme para deixar o leitor do texto curioso e fazê-lo querer assistir ao filme, e afirma que não seguiu essa orientação, pois acabou escrevendo todas as ações do enredo do filme (linhas 3-5).

Roberta, a brasileira, declara não saber exatamente qual é a diferença entre um resumo e uma sinopse de filmes (linhas 7-8), porque é muito comum ambos os gêneros serem confundidos devido às suas semelhanças. Embora Carol afirme ter escrito um resumo – o que de fato ocorreu em seu texto, pois ela mencionou dá muitos detalhes do filme –, ela demonstrou entender a diferença entre um resumo e uma sinopse, pois, como mencionado acima, ela afirmou que em uma sinopse o final do filme não precisa ser incluído no texto. Segundo o que foi trabalhado em sala de aula, dentre as características de uma sinopse de filmes está um resumo *incompleto* para incitar interesse no filme.

Podemos verificar a ação de Carol de narrar todo o enredo do filme em sua sinopse:

- 1 *Dirigido por Andrucha Washington, Eu Tu Eles, é uma comédia sobre a vida de uma mulher chamada*
 2 *Darlene (Regina Casé). Darlene, uma mulher do nordeste do Brasil, não tem muita sorte com os*
 3 *homens. No começo do filme ela é deixada no altar por o pai de seu primer filho então ela se vá da sua*
 4 *cidade por três anos. Quando ela volta sua mãe está morta então ela fica sem lugar para morar e sem*
 5 *dinheiro. Um homem da cidade, Osias (Lima Duarte), fala com ela e diz que ela deveria se casar com*
 6 *ele. Darlene aceita a oferta de casamento e eles se casam. Mas a vida de Darlene não melhorar só por*
 7 *casar-se, ela tem que trabalhar muito para ajudar a seu esposo (que na verdade é um homem*
 8 *preguiçoso). Ela depois tem um filho que não se parece com Osias. O tempo passa e ela ainda não está*
 9 *feliz, ela só encontra conforto com o primo de Osias, Zezinho (Stenio Garcia). Ela depois tem um filho*
 10 *com Zezinho, mais Osias pensa que o filho é dele. Darlene depois conhece um rapaz que muito bonito*
 11 *e jovem chamado Ciro (Luiz Carlos Vasconcelos). Ela começa um romance com ele sem que Osias ou*
 12 *Zezinho saberem. Darlene fica grávida de Ciro é tem planos de partir com ele. Osias não quer que*

- 13 *Darlene deixe sozinho. Então Osias faz uma coisa drástica para que a vida deles não mude. É um filme*
 14 *que vale a pena assistir!*

SF – ETE – Carol

É possível notar que a sinopse de Carol apresenta muitos detalhes da história do filme, inclusive porque seu texto tem uma extensão relativamente grande para o gênero. A aluna conta todos os acontecimentos da vida de Darlene, a protagonista, e somente na penúltima linha ela insere um comentário que teria relação com o elemento da curiosidade e da expectativa do leitor para fazê-lo assistir ao filme sem saber de tudo o que acontece – *Então Osias faz uma coisa drástica para que a vida deles não mude.*

Quando Carol fala sobre a possível confusão que apresentou em seu texto, pode-se pensar que ela o fez com a intenção de obter ajuda de Roberta, já que ela expõe sua dúvida e dá a entender que não produziu o gênero de forma correta. A brasileira, no entanto, afirma não saber também a diferença, porque não recebeu insumo sobre o gênero e, provavelmente, não tem conhecimento prévio sobre a sinopse de filmes, e o assunto se encerra com o comentário dela sobre a qualidade do texto, o qual dá início aos comentários sobre as correções que Roberta fez no texto de Carol. Nesse caso, portanto, o *feedback* oral não auxiliou na configuração do gênero produzido, embora tivesse havido uma conscientização por parte da americana.

O próximo exemplo que aborda gêneros textuais é a terceira sessão de Grace e Isadora, como vemos a seguir:

- 1 I: O filme que você assistiu não era o mesmo que você tinha assistido antes?
- 2 G: **sim, mas**
- 3 I: você assistiu de novo?
- 4 G: **sim, mas, ahm a outra vez foi um sinopse, agora foi um uma resenha**
- 5 I: hum tá entendi

(*Excerto 4-TT, Grace e Isadora, 16/10/13*)

O assunto foi iniciado pela brasileira, Isadora, pois ela, assim como João, questionou o

fato de sua parceira ter escrito um texto baseado no mesmo filme, *Eu, tu, eles* (linha 1). A partir disso, Grace, a americana, esclarece que antes havia escrito uma sinopse e agora escreveu uma resenha (linha 4). Depois desse breve comentário sobre o gênero, as interagentes falam por um tempo sobre o filme e tiram uma dúvida que Grace teve com relação a uma correção na ordem das palavras que a IB fez. Para finalizar a conversa, Isadora faz um comentário sobre a qualidade do texto de Grace, abordando o gênero novamente:

- 38 I: uhum... tá eu achei que ficou muito bom seu texto, **ficou bem com a opinião mesmo de uma**
 39 **resenha**
 40 G: **uhum**

(Excerto 5-TT, Grace e Isadora, 16/10/13)

Percebemos que, mesmo sem terem conversado sobre as características da sinopse e da resenha, Isadora faz um comentário sobre o gênero, dizendo que Grace conseguiu imprimir sua opinião no texto, o que seria um movimento retórico particular, como afirma Oliveira (2007).

Com relação ao fato de Isadora ter reconhecido o gênero resenha depois de Grace comentar que não era uma sinopse, entende-se que houve um reconhecimento social do gênero (BAZERMAN, 2011), como uma ação que é praticada socialmente e reconhecida pelos usuários desse gênero, apesar da ausência de explicitação no formato de aulas acerca dos gêneros para a brasileira.

Ademais, é possível retomar aqui o questionamento que Miller (2012) faz quanto à forma pela qual se entende a relação entre as ações individuais das pessoas e a influência abstrata de uma cultura, sociedade ou instituição na produção e no reconhecimento de gêneros. Isso está ligado ao pertencimento dos gêneros a comunidades discursivas e não a indivíduos (SWALES, 1990) e Isadora demonstra que existe uma influência advinda da cultura, do seu conhecimento prévio, da comunidade discursiva na qual ela está inserida para que ela tenha

reconhecido a característica opinativa da resenha de filmes no texto de Grace após o esclarecimento da americana.

Apesar de Grace ter demonstrado sua opinião sobre o filme, como foi notado pela parceira brasileira, ao retomar as características da resenha de Grace, a aluna não utilizou nenhuma subfunção dos movimentos de avaliação específica do filme e de avaliação final do filme, conforme indicado na seção de análise dos textos. Ou seja, embora houvesse a consciência de que eram dois gêneros diferentes, Grace não incluiu elementos fundamentais para a resenha de filmes, os quais também não foram indicados pela brasileira.

Trago a resenha de *Eu, tu, eles* de Grace para observarmos a caracterização do gênero:

1 O filme, “Eu, Tu, Eles,” foi dirigido por Andrucha Waddington. Este filme é uma
 2 história de amor, tentação e engano entre Darlene (Regina Casé) e três homens.
 3 Este filme foi feito no Norte do Brasil numa vila muito pequena. Darlene foi a única
 4 protagonista feminina no filme e ela teve muitos casos com diferentes homens e
 5 também tem muitos filhos (um com cada caso). Porém isso foi tudo o que aconteceu
 6 no filme e depois de um tempo porque iso torno-se chato porque era a mesma
 7 situação que ocorreu repetidamente. O fim do filme também foi um pouco
 8 decepcionante porque nada especial aconteceu, mas o que aconteceu foi algo
 9 inesperado porque o marido da protagonista basicamente adotou todos os meninos
 10 de Darlene para que ela pudesse ficar com ele. Com esse situação cada homen com quem Darlene teve
 11 um caso tem que ficar na mesma casa para que possam estar com seus filhos. Uma coisa que não faz
 12 sentido e por isso que ela decidiu se casar com alguém e depois ir e ter vários casos. Este filme é,
 13 basicamente, uma história de como ela se sente presa em uma pequena cidade e a única diversão que
 14 ela pode ter é ter amantes.



RF – ETE – Grace

A resenha de Grace, logo no início, apresenta a subfunção *informar sobre a ficha técnica do filme*, pertencente ao movimento de apresentação e avaliação inicial do filme (linhas 1-2). Na sequência, a aluna *descreve a trama*, subfunção do segundo movimento, por meio do relato de alguns fatos que ocorrem no filme (linhas 3-5). Junto a essa descrição, Grace inclui sua opinião sobre o filme, o que revela a quarta subfunção, *comentar o filme com um elogio / crítica inicial*, do movimento 1, e, no caso dessa resenha, a aluna critica negativamente o filme: *Porém*

isso foi tudo o que aconteceu no filme e depois de um tempo porque isso tornou-se chato porque era a mesma situação que ocorreu repetidamente.

A partir da linha 7, Grace apresenta traços de avaliação do filme. No entanto, não se caracterizam como avaliação específica do filme (movimento 3) ou final com recomendação (movimento 4). Ao mesmo tempo, a aluna continua a descrição da trama, como se percebe no trecho abaixo (as partes sublinhadas são descrição da trama e as que estão apenas em itálico representam algum tipo de avaliação do filme): *O fim do filme também foi um pouco decepcionante porque nada especial aconteceu, mas o que aconteceu foi algo inesperado porque o marido da protagonista basicamente adotou todos os meninos de Darlene para que ela pudesse ficar com ele. Com esse situação cada homem com quem Darlene teve um caso tem que ficar na mesma casa para que possam estar com seus filhos. Uma coisa que não faz sentido e por isso que ela decidiu se casar com alguém e depois ir e ter vários casos.*

Ao término da resenha (linhas 12-14), a aluna faz um comentário relacionado ao tema do filme com sua interpretação e opinião: *Este filme é, basicamente, uma história de como ela se sente presa em uma pequena cidade e a única diversão que ela pode ter é ter amantes.* Não se pode considerar esse trecho como uma avaliação final do filme, porém pode-se identificar a realização da subfunção 6, *interpretação da trama*, do segundo movimento retórico.

Assim, como vimos, não há subfunções dos movimentos de *avaliação específica do filme*, nem da *avaliação final do filme*, o que deixa o gênero com problemas em sua caracterização no que se refere à presença dos movimentos retóricos da resenha de filmes. Entretanto, a diferença com relação à sinopse foi representada pela interpretação da trama e pela significativa presença da opinião de Grace sobre o filme, elementos que foram mencionados na sessão de TTDii pela parceira brasileira, o que demonstra um conhecimento implícito que ela já tinha.

Sobre o fato de Grace não ter apresentado os movimentos de avaliação do filme, Barros

(2009) afirma que a tendência, ora para a descrição das informações (compreendida como a descrição da narração), ora para a argumentação crítica, vai depender do contexto em que o gênero está inserido: o tipo de suporte, o público-alvo, a competência e/ou o nível de especialização de quem resenha e seus objetivos, entre outras variáveis. “Em alguns casos, a crítica pode se assemelhar mais a uma sinopse comentada” (BARROS, 2009, p. 182). A partir disso, pode-se entender que, mesmo sem a avaliação específica e final do filme, a resenha de *Grace* é característica do gênero devido à emissão de opiniões, interpretação e comentários acerca de *Eu, tu, eles*.

Fernanda e Maria, em sua primeira sessão, representam o último exemplo de dupla que mencionou o gênero produzido pela americana, por meio de uma negociação de significados durante o *feedback* oral relacionada a uma das características da sinopse de filmes.

Fernanda, a americana, diz que não tem dúvidas sobre as correções que Maria fez; no entanto, a brasileira diz que não entendeu o uso de uma palavra feito por sua parceira.

- 1 M: tá tudo ok ((referindo-se ao texto da IA)) você tem alguma dúvida?
- 2 F: ah, não, não tenho uma dúvida, porque eu, eu acho que é bom ((risos))
- 3 M: ahm, então tá certo
- 4 F: ok
- 5 M: ahm, só uma coisa que eu não entendi
- 6 F: o que?
- 7 M: o que você quis dizer com isso aqui ((IB digita a palavra ‘usuário’ no chat))
- 8 F: what? ah, oh... ok, você, entende, usuário? Si?
- 9 M: eu entendo, mas eu não sei se é exatamente isso que você quer dizer...
- 10 F: oh, ok, ah, numa numa, ah, classe, ahm, nós falamos sobre sinopses, e, ah, todas as sinopses
- 11 têm, têm, um, um, usuários, porque, é é falou sobre um ‘rating’, um, ahm... se é bom...
- 12 M: ahh, entendi! ah, tá, entendi... ao invés de usuário, seria melhor ‘avaliação’ ((digitando no
- 13 chat))

(Excerto 6-TT, Fernanda e Maria, 11/09/13)

Maria não entendeu o uso da palavra ‘usuário’, que se referia à avaliação da sinopse (linha 7); a palavra foi, então, explicada por Fernanda e compreendida por Maria (linhas 10-

12). A explicação que Fernanda dá sobre o uso da palavra *usuário* está relacionada à uma característica da SF, pertencente à ficha técnica do filme e que aparece nos elementos pré-textuais do gênero. Essa característica, como a americana mesmo afirma, foi discutida nas aulas sobre o gênero (linhas 10-11), o que evidencia sua consciência sobre tal elemento da sinopse de filmes.

Na sinopse da americana, a avaliação, após a correção feita pela brasileira, aparece da seguinte forma:

Lançamento: 18 de agosto de 2000 (1hr 44 min)

Dirigido por: Andrucha Waddington

Com: Regina Case, Lima Duarte, Stenio Garcia

Gênero: Comédia

Nacionalidade: Brasil

Idade: 13 anos

Avaliação: uma estrela

Tal elemento foi introduzido pela americana na tentativa de explicar o que ela quis dizer com “usuário”, evidenciando que ela sabia do uso desse elemento (a avaliação) para o gênero. Maria, por sua vez, demonstrou entendimento a partir da explicação da parceira por, provavelmente, dois motivos: 1) quando Fernanda usa a palavra “*rating*”, ela se utiliza da língua inglesa para que a parceira entenda e isso é complementado com a informação “se é bom” (linha 11), o que pode ser entendido como uma forma de avaliar o filme; 2) a brasileira possuía um conhecimento prévio sobre esse elemento da sinopse de filmes e fez a relação do que Fernanda queria dizer com essa característica do gênero, conhecida por ela. Esse segundo possível motivo está relacionado ao conhecimento prévio que os alunos têm acerca de determinados gêneros, como afirma Bazerman (2006), e que pode auxiliar no reconhecimento de tais gêneros.

Essa solicitação de esclarecimento representa também um momento relevante para ser mencionado sob o ponto de vista do *feedback* oral. O fato de a brasileira ter apresentado uma

dúvida sobre uma palavra usada pela americana vai ao encontro do que Rollinson (2005) afirma sobre as vantagens de uma abordagem colaborativa de escrita e correção de textos: “Revisões em pares ajudam os alunos a entender que eles não estão escrevendo para eles mesmos, mas, sim, para leitores reais”. Ou seja, Maria representa uma leitora real, que não entendeu um uso de Fernanda e, por isso, solicitou esclarecimento. Se não tivesse ocorrido essa interlocução com a sinopse da americana, ela não saberia que a forma como a palavra “usuário” foi usada nesse caso não é adequada para o texto, nem para o gênero em questão. Dessa forma, pode-se depreender que houve uma contribuição que está diretamente ligada ao uso lexical específico a determinado gênero, nesse caso, à sinopse de filmes.

Agora, apresento a sinopse de Fernanda com a identificação dos movimentos retóricos, a fim de relacionar a produção final da aluna com o *feedback* corretivo:

1 “Eu, Tu e Eles” é um filme sobre uma mulher que se chama Darlene (Regina Case). O filme é
 2 ambientado no sertão, com terra muita seca. Darlene tem uma vida difícil, porque ela tem que trabalhar
 3 todos os dias na plantação de cana. Ela tem uma vida sem graça. Darlene é muito romântica, assim ela
 4 olha para os homens para se distrair do seu emprego. Ela é casada com um homem e tem quatro filhos.
 5 No entanto, cada filho tem um pai diferente. Então, o filme é uma história de comédia que fala como
 6 todas as pessoas aprendem a viver juntos em paz.

SF – ETE - Fernanda

Com o propósito de apresentar o filme, a aluna realiza, no início de seu texto, o movimento 2, *definir/discutir o tema central*, por meio de uma contextualização antes de narrar a história (linhas 1-2). O movimento 1, *estabelecer o gênero do filme*, apesar de ser o primeiro da lista de movimentos, foi realizado apenas no final da sinopse (linhas 5-6). A *indicação de personagens e autores do filme*, movimento 3, se dá por meio da menção da personagem de Regina Casé, Darlene (linha 1) e pelos elementos pré-textuais, já apresentados acima.

O movimento de *Narrar brevemente a história* aparece entre as linhas 2 e 5. O propósito de conclusão de filme, representado pelos movimentos de 5, *Indicar expectadores em potencial* e 6, *Fazer recomendação e/ou avaliação final*, não aparecem na sinopse de Fernanda. No

entanto, a última frase do texto da americana pode ser entendida como avaliação do filme, já que passa uma ideia agradável acerca do filme, apesar de a avaliação feita por meio dos elementos pré-textuais ter sido de apenas uma estrela, o que seria negativo.

Assim, com base na análise dos movimentos, vemos que a aluna utilizou cinco de um total de seis, deixando de incluir a indicação de expectadores em potencial. A questão da avaliação, nos elementos pré-textuais, foi melhor esclarecida por meio da sessão de TTDii, tendo, assim, contribuído com a própria caracterização de um dos movimentos retóricos do gênero.

A abordagem explícita dos gêneros durante o *feedback* corretivo do TTDii ocorreu em apenas quatro sessões de quatro duplas distintas, a qual está possivelmente relacionada: a) ao conhecimento que os brasileiros já tinham sobre a sinopse e a resenha de filmes; b) ao conhecimento que foi sendo construído ao longo do processo de correção escrita e *feedback* corretivo oral nas sessões – ou seja, à medida que o brasileiro lia os textos e conversava sobre eles com sua parceira, uma conscientização acerca dos gêneros escritos pela americana surgia; c) e, quando partiu das americanas, ao conhecimento que elas adquiriram nas aulas sobre os gêneros e que repercutiu na conversa sobre os textos com seus parceiros de TTDii.

A contribuição aos textos das americanas não extrapolou questões linguísticas e de conteúdo; isto é, os movimentos retóricos dos gêneros não foram apontados pelos brasileiros, o que, conseqüentemente, não possibilitou a melhoria dos textos em termos de caracterização da sinopse e da resenha de filmes – embora o exemplo da dupla Fernanda e Maria tenha mostrado que a avaliação do filme ficou melhor caracterizada após o *feedback* oral. Mesmo com comentários acerca dos gêneros escritos pelas americanas realizados pela duplas apresentadas nessa seção, esses não foram suficientes para que houvesse contribuições significativas em termos de caracterização da sinopse e da resenha de filmes.

Pode-se dizer, então, que as características e os movimentos retóricos da sinopse e da

resenha de filmes, que estiveram presentes nos textos das americanas, conforme foi apresentado e discutido na primeira seção deste capítulo, não foram realizados com base no *feedback* corretivo oral dos brasileiros, mas, sim, a partir do conhecimento teórico das alunas que, por sua vez, teve influência das aulas lecionadas na turma de PLE. Essa constatação ajuda no entendimento de como os textos se constituíram como tais e de como a questão do gênero foi abordada nas sessões de TTDii.

3.2.2 O que os dados dizem: as dinâmicas das sessões de TTDii

Introduzo as análises das sessões de TTDii que abordam os textos produzidos pelas americanas a partir da observação de características que permeiam as conversas dos participantes da pesquisa a fim de compreender como se dá a correção dos textos durante essas sessões. Durante a análise das sessões gravadas, dois aspectos me pareceram relevantes para conhecer as dinâmicas do *feedback* corretivo e como os alunos abordam os textos de modo geral em busca de entender as possíveis implicações para as produções textuais, quais sejam:

- a) Ajustes conversacionais – uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas sessões;
- b) Forma como os textos são abordados nas sessões – superficialmente ou detalhadamente.

Essas perspectivas foram selecionadas como momentos indicadores do potencial influenciador da atividade de TTDii na produção de texto das alunas americanas, pois a) auxiliam na compreensão de como o uso da língua-alvo ou materna pode ser relevante para o *feedback* oral; b) fornecem informação acerca do modo pelo qual os interagentes abordam os textos nas sessões no sentido da importância que é dada por eles para tal atividade.

Com o intuito de mostrar como ocorreram as correções das sessões do *corpus*, apresento cada um dos aspectos selecionados, discutindo as implicações das sessões de TTDii para as produções textuais das americanas.

3.2.2.1 “*You can speak Portuguese now if you want*” – Uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas sessões

Uma das observações de destaque das sessões foi o uso da língua inglesa quando os parceiros estavam conversando sobre o texto escrito em português. Em todas as sessões, as duplas falaram sobre a correção do texto no momento designado à língua portuguesa – conforme sugerido por Aranha & Cavalari (2014), no TTDii, a língua a ser falada depende da língua na qual o texto foi escrito. Embora a maior parte tenha utilizado somente a língua portuguesa para tal, algumas duplas fizeram o uso do inglês, principalmente para esclarecer alguma dúvida que a dupla já havia tentado solucionar em português.

A primeira dupla a exemplificar essa observação é a de Elisa e Tati, em sua terceira sessão, que aborda a resenha de *Eu, tu, eles*. As alunas começam a sessão conversando em português, mas Elisa, a americana, insere comentários em inglês o tempo todo com o intuito de se comunicar de forma mais eficiente, o que, para ela, seria mais fácil. Porém, um fato bastante interessante é que, frente a uma dúvida que Tati teve sobre um aspecto do texto (linha 13), Elisa afirma que não explicará naquele momento (linha 14), pois acha difícil fazê-lo em português (linha 16), conforme vemos no trecho:

- 11 T: ahm, eu ou, só fiz algumas correções assim às vezes de artigo, ou de verbo, e aí essa parte
 12 que tá em, amarelo é que eu não sei a história na verdade aí eu queria linkar uma coisa na outra,
 13 **mas eu, eu não sei, não entendi muito bem, quais são os fatos que acontecem nessa parte**
 14 **E: ok, ahm, quando falamos no inglês, eu vou explicar**
 15 T: ah ok ((risos))

16 E: porque é difícil em português ((risos))

17 T: ok

(Excerto 7-TT, Elisa e Tati, 16/10/13)

Então, quando chega o momento de trocar as línguas, logo no início da conversa em inglês, Elisa volta a falar da dúvida que Tati teve no texto para ter a oportunidade de explicar em sua língua materna (linha 58):

58 E: ok, ahm, so can you explain that, the highlighted part of the essay?

59 T: oh, yes, actually ahm, this part I highlighted in yellow ahm, I didn't understand actually what
60 happened in the story, so ahm, I didn't ahm, correct anything

61 E: ok, ahm, can I explain it and (incomp) what I was trying to say to you

62 T: ok

63 E: so, I was TRYING to say, eventually Osias e, and Zezino saw that Ciro and Darlene were,
64 or I guess it's an 'are', are in love and accepted Ciro, but Ciro was, ahm, or Ciro wanted more e,
65 and fought with Darlene because she did not want to go with him

66 T: uhum

67 E: Osias saw that Darlene loves the other man, and loves the other man, and as he loves her, he
68 adopts like her children

69 T: ok, ahm, what I didn't ahm understand was this part ahm 'quer mais lutas com hum Darlene',
70 maybe it's not 'quer mais', maybe ahm, he just ahm 'mas Ciro ahm briga com Darlene porque
71 ela não quer ir com ele'

72 E: ok, so, wait, can you type that?

73 T: yes ((digitando no texto))... ahm I'm trying to, to find a good way to write that, ahm, 'estão
74 no amor' ahm, is not a good way to ((tosse))... sorry

75 E: yeah, I mean, in English, in English we say 'in love', so it literally it would be like you know
76 'in love', but I don't (incomp)

77 T: estão apaixonados

78 E: ok

(Excerto 8-TT, Elisa e Tati, 16/10/13)

Após Tati explicar o que significou a parte destacada por ela no texto (linhas 59-60), Elisa pergunta se pode explicar sua intenção no texto em inglês (linha 61) e, em seguida, inicia a explicação (linha 63), a qual é entendida por Tati. Nesse caso, a língua inglesa foi utilizada para esclarecimento e também para uma dúvida gramatical (linhas 75-78), sendo esse um fato que auxiliou no entendimento de Tati sobre o que Elisa quis dizer em seu texto. A partir desse

esclarecimento, feito em inglês, Tati pôde realizar a correção adequadamente e, assim, contribuir para o texto de Elisa, mesmo que no quesito da forma.

Alguns pontos merecem destaque nesse excerto da sessão de Elisa e Tati. Um deles é o uso do *chat* para auxiliar no processo do *feedback* corretivo. Na linha 72, Elisa solicita à parceira que escreva no *chat* do *Skype*[®] o que está tentando dizer. A partir disso, Tati escreve o trecho que necessita de esclarecimento, pois a colocação de Elisa no texto não ficou clara, conforme vemos no trecho da primeira versão da resenha de *Eu, tu, eles: Eventualmente, Osias e Zezinho vêem que Ciro e Darlene estão no amor e aceitam Ciro. Mas, Ciro quer mais e lutas com Darlene porque ela não vai ir com ele.*

Na versão reescrita da resenha de *Eu, tu, eles* de Elisa, podemos observar que a alteração foi feita conforme a dupla conversou na sessão, o que reflete os efeitos positivos do *feedback* corretivo realizado na língua materna da americana: *Osias e Zezinho vêem que Ciro e Darlene estão apaixonados e aceitam o novo homem, mas Ciro briga com Darlene porque ela não quer ir com ele. Osias percebe que Darlene ama o outro homem, e tenta provar seu amor por ela adotando todas as suas crianças.*

Pode-se dizer, então, que, além do uso do inglês para que Elisa pudesse entender ao que a brasileira se referia, o *chat* demonstrou-se relevante para a compreensão e, conseqüentemente, propiciou uma negociação de significados bem sucedida.

O *chat* representa uma ferramenta muito importante para o *feedback* corretivo – não só em textos, mas em correções da própria fala do parceiro. Leone (2012), ao tratar da negociação de significados com foco na forma e as correções que ocorrem no contexto do teletandem, afirma que

o bate-papo escrito pode ser solicitado a partir de uma incompreensão e usado como uma estratégia para facilitar a comunicação: ao escrever uma palavra que não foi entendida devido à pronúncia ou ao escrever uma tradução de uma palavra, os interlocutores estão usando uma código semiótico que faz com que a mensagem se

torne permanente e acessível ao longo do tempo⁴⁶ (LEONE, 2012, p. 57).

Embora o *chat* não seja um canal de comunicação privilegiado (LEONE, 2009), durante as sessões de teletandem ele apoia o processo de comunicação, tornando-se parte integrante da troca discursiva. “O uso do texto escrito é de fato considerado útil pelos participantes com o intuito de chamar a atenção para uma determinada palavra ou frase, ou para esclarecer o conteúdo expresso oralmente”⁴⁷ (LEONE, 2009, p. 98).

Outro aspecto que ressalto no excerto é a questão do não entendimento da parceira brasileira sobre trechos que narram o enredo do filme resenhado. A dificuldade de compreender o que Elisa quis dizer em seu texto está relacionada não apenas à forma com que a americana escreveu texto, mas, também, ao fato de que Tati não viu o filme resenhado e, portanto, não teve acesso aos fatos ocorridos na trama. Essa constatação representa mais um argumento para que as atividades com os gêneros textuais e, nesse caso, com os filmes utilizados para a produção da SF e da RF, sejam compartilhadas com ambas as turmas participantes do TTDii com vistas a melhorar o *feedback* nas sessões.

A segunda dupla analisada nesta seção é Sophie e Beatriz, que em duas sessões usa o inglês em alguns momentos durante a hora na qual a língua a ser falada é o português. Diferentemente de Elisa e Tati, essa dupla mistura as duas línguas e um fato instigante é que o uso do inglês sempre parte da aluna americana, apesar de a brasileira estar fazendo questionamentos em português, conforme vemos no excerto abaixo, pertencente à primeira sessão da dupla:

- 111 B: existe a palavra, mas, melhor ‘além disso’, ok? ahm, esse pedaço ‘sim não’ eu não entendi,
112 ‘os homens estão com medo de perder Darlene, sim não aceitam os outros homens em sua

⁴⁶ In the specific case of Teletandem communication, written chat can be prompted by non-comprehension and used as a strategy to facilitate communication: by writing a word that has not been understood due to pronunciation or writing a translation of the word, interlocutors use a semiotic code that makes the message permanent and accessible over time (LEONE, 2012, p. 57 – *tradução minha*).

⁴⁷ La permanenza del testo scritto è infatti ritenuta utile dai partecipanti per porre attenzione su una determinata parola o frase o per chiarire contenuti espressi oralmente (LEONE, 2009, p. 98 – *tradução minha*).

- 113 vida'... achou?
- 114 **S: aham, sorry, hold on, I need to see what I put for that originally, wait, it's not the same**
- 115 **thing that I put?**
- 116 B: é, eu não mudei, tá a mesma coisa ainda
- 117 S: ok
- 118 B: 'os homens estão com medo de perder Darlene, sim não aceitam os outros homens em sua
- 119 vida', achou?
- 120 S: ok
- 121 B: o que você quis dizer aí, porque eu não consegui entender
- 122 S: ahm?
- 123 B: o que você quis dizer, eu não entendi
- 124 **S: ahm, what am I trying to say there?**
- 125 B: yeah
- 126 **S: ahm, hold on, I know this, ahm, I think I was saying, if they... yeah, the men were afraid**
- 127 **of losing her, if they don't accept the other men in her life**
- 128 B: ah, ok, então aqui não seria assim

(*Excerto 9-TT, Sophie e Beatriz, 11/09/13*)

Nos trechos em negrito (linhas 114-115, 124 e 126-127) marquei o uso que Sophie faz do inglês para dialogar com Beatriz e tentar esclarecer a dúvida que surgiu com relação ao uso de 'sim não', no lugar de 'se não' (linhas 114, 124 e 126). No caso exposto, não se pode dizer que Sophie apela para o inglês como uma segunda alternativa de tentar explicar o que Beatriz não entende depois de ter tentado com o português, pois durante toda a conversa a americana fala em inglês, que é respondida pela brasileira sempre em português.

Com esse excerto, observa-se que o uso da língua materna, mesmo durante a conversa sobre o texto escrita na língua alvo, faz parte das dinâmicas de *feedback* corretivo das sessões de TTDii e pode auxiliar nas negociações de significado, as quais, por sua vez, podem contribuir diretamente com a melhoria do texto.

No que concerne ao uso da língua materna para o *feedback* corretivo, Figueiredo (2001) afirma que ele não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da língua estrangeira, mas sim como um andaime (*scaffolding*) utilizado pelos alunos para facilitar esse processo. Esse uso da língua inglesa feito pela parceira americana contribui para seu próprio

entendimento sobre o que a brasileira quer dizer em suas correções, o que, por consequência, poderia colaborar com a produção textual no momento em que Sophie fosse reescrever seu texto.

No texto de Sophie, o esclarecimento do trecho não compreendido pela brasileira é feito de forma correspondente ao que a americana indicou: *Além disso, os homens estão com medo de perder Darlene, se não aceitam os outros homens em sua vida.*

O terceiro exemplo é um caso curioso de uso de língua para conversar sobre o texto da dupla Kathrin e João. A dupla, em sua primeira sessão, começa a conversa em inglês, embora seja o momento de falar em português, e Kathrin, a americana, faz a leitura da sinopse em voz alta, conforme sugerido por seu parceiro. Logo após a leitura, João sugere que ele comente erros que encontrar no texto, já que a correção do texto foi feita durante a sessão e não previamente, conforme Aranha & Cavalari (2014) sugerem sobre o funcionamento das trocas e correções dos textos no TTDii. Quando ele inicia a fala sobre os erros, Kathrin sugere que ele comece a falar em português naquele momento, conforme vemos no excerto:

- 54 J: bom, então I think I can, ahm, read the sinopse and see look for some mistakes but (incomp)
 55 simple aspects I don't know, could be this way?
 56 **K: uhum, you can speak Portuguese now if you want ((risos))**
 57 J: ok, então vamos lá, Darlene está grávida DE um menino, não com
 (Excerto 10-TT, Kathrin e João, 11/09/13)

Mesmo não sendo sua língua materna, Kathrin teve a iniciativa de falar em português na hora em que João ia começar a comentar os erros no texto dela (linha 56). Essa atitude mostra, provavelmente, que a própria aprendiz da língua entende que falar sobre aspectos gramaticais é mais fácil e mais produtivo na língua alvo, pois demanda explicações e exemplos que serão mais bem compreendidos na língua em que o texto foi escrito, nesse caso no português.

Sobre essa questão, Cavalari (2006) declara que, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, “o falante nativo pode ser útil ao aprendiz enquanto ‘informante’ dos aspectos linguísticos, culturais etc., a serem dominados, ou seja, o aprendiz busca, no falante nativo, um padrão de língua alvo que seja aceito pela comunidade na qual está inserido e que lhe sirva de modelo” (CAVALARI, 2006, p. 1889). Nesse caso de Kathrin e João, os aspectos linguísticos são o foco das correções e o parceiro brasileiro faz o papel de falante nativo que, supostamente, tem conhecimento suficiente para apresentar modelos na língua alvo da americana.

Como já exposto no capítulo teórico, pressupõe-se que os parceiros de fato conversem na língua na qual o texto está sendo corrigido ou comentado, nesse caso, em português. Contudo, o fato de a parceira americana interromper João, quando ele estava falando em inglês, e ela mesma propor a troca de línguas chama a atenção para a importância que o *feedback* oral na língua alvo provavelmente tem para ela.

Todos os exemplos trazidos nessa seção dizem respeito a situações em que as americanas buscam estratégias para facilitar seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros. Isso quer dizer que a escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa é um aspecto significativo das sessões para as produções textuais e pode contribuir com o resultado do texto corrigido pelo parceiro brasileiro.

Discuto, a seguir, a maneira como os alunos falam dos textos durante as sessões de TTDii.

3.2.2.2 “*Vamos conversar sobre minha redação?*” – Como os alunos abordam os textos

Há três tipos de sessões relacionadas aos textos: 1) a conversa nas quais os alunos abordam o texto com profundidade e detalhamento dos erros e correções; 2) aquela em que os

alunos apenas comentam brevemente sobre a qualidade do texto ou algum aspecto mais superficial, sem entrar em detalhes nas correções que o parceiro brasileiro fez; e 3) as sessões nas quais os alunos não comentam em momento algum sobre os textos. Meu interesse, aqui, são os dois primeiros tipos de sessão, pois fazem parte do nosso *corpus* justamente por tratarem dos textos escritos pelas alunas americanas.

A maioria das sessões que abordam os textos o fazem de forma aprofundada. Apenas duas sessões não tratam dos textos de maneira detalhada, inclusive pela questão do tempo que os interagentes conversam sobre o texto: a primeira sessão de Fernanda e Maria, cujo tempo de conversa sobre a sinopse de *Eu, tu, eles* foi de 02 minutos e 34 segundos, e que foi apresentada nesta tese quando abordei a questão dos gêneros nas sessões; e a segunda sessão de Grace e Isadora, na qual a conversa sobre a sinopse de *O contador de histórias* durou 02 minutos e 03 segundos.

Grace e Isadora, na segunda sessão, apenas comentam sobre a FEBEM, pois Grace, a americana, tem dúvida quanto à instituição, como vemos no excerto abaixo:

- 1 I: e... você, você viu a correção que eu te mandei?
- 2 G: **sim**
- 3 I: deu tempo de ver ((risos))
- 4 G: **sim, obrigada**
- 5 I: imagina, **alguma coisa que cê não tenha entendido?**
- 6 G: **ehm, deixe-me ver, ahm... é, não**
- 7 I: **não?**
- 8 G: ((risos))
- 9 I: ((risos))
- 10 G: eu acho que, deixa, ahm... **eu não sei como descrever ahm FEBEM**

(Excerto 11-TT, Grace e Isadora, 25/09/13)

A partir do questionamento de Grace, Isadora descreve brevemente o que é a FEBEM e a parceira confirma o entendimento da explicação:

- 11 I: uhum
 12 G: não sabia se foi uma escola ou instituição então
 13 I: uhum
 14 G: porque eu acho que foi as duas
 15 I: é na verdade é uma instituição pra menores de dezoito anos que cometem algum crime, eles
 16 vão pra lá e eles meio que não ficam só presos eles têm que aprender alguma coisa, trabalhar,
 17 alguma coisa do tipo
 18 G: oh ok
 19 I: é mais pra jovens mesmo pra ver se salva eles

(*Excerto 12-TT, Grace e Isadora, 25/09/13*)

Esse pedido e a posterior explicação sobre a FEBEM estão relacionados a questões culturais no TTDii. O fato de essa instituição existir apenas no Brasil, com esse nome, faz com que a aluna americana não tenha conhecimento sobre isso, pois não faz parte de sua realidade.

Zakir (2015), ao tratar de cultura no teletandem, discorre acerca de definições para esse termo que representa um importante aspecto para o presente contexto. Em uma das noções de cultura apresentada pela autora (cultura como filiação a um grupo), o termo é compreendido como forma de pertencimento a determinada comunidade discursiva e está relacionado a uma questão de identificação com algum grupo. “Essa identificação pode se dar de diferentes maneiras, tais como *localização geográfica*, visão política, religião, vestuário, comida e assim por diante” (ZAKIR, 2015, p. 92, *grifo meu*).

Nesse sentido, houve uma negociação de significados relativa ao conteúdo do texto, o que auxiliou a parceira americana com o entendimento de um aspecto que fazia parte de sua sinopse. Pode-se ver, no trecho a seguir, que a definição de FEBEM aparece no texto de Grace depois do esclarecimento da sessão: *Na drama “O Contador de Histórias” nós somos apresentados a Roberto Carlos (Paulinho Mendes) que mora na FEBEM, que é um instituição do governo pelos jovens.*

Destarte, questões culturais também são implicações do *feedback* corretivo oral, das sessões de TTDii, para os participantes, e podem corroborar com a aprendizagem de línguas em níveis que extrapolam a forma de um texto. Esse excerto mostra como língua e cultura estão

associadas ao processo de aprendizagem de línguas.

Segundo Consolo & Furtoso (2015, p. 675), “Às vezes o *feedback* cultural é motivado pela ocorrência de características linguísticas, às vezes informações culturais motivam o desenvolvimento da conversa a fim de discutir sobre a língua utilizada de acordo com elementos culturais”⁴⁸. No caso da dúvida de Grace sobre a FEBEM, uma questão linguística, de significado da palavra no contexto brasileiro, levou a informações culturais, que dizem respeito à uma instituição brasileira, desconhecida pela americana.

Com relação à informação que Isadora dá sobre a FEBEM, tem-se que, apesar de ela não ter assistido ao filme, ela sabia do que se tratava por meio de seu conhecimento de mundo, sua bagagem cultural, que não dependeu de informações decorrentes do enredo de *O contador de histórias*. No excerto abaixo, vemos que Isadora realmente não assistiu ao filme:

23 I: foi bom sim, parece interessante o filme, eu fiquei com vontade

24 G: **sim foi interessante**

25 I: eu fiquei com vontade de assistir

(*Excerto 13-TT, Grace e Isadora, 25/09/13*)

Além de evidenciar que Isadora não havia visto o filme, destaco o fato de que ela ficou curiosa para assisti-lo futuramente a partir da leitura da sinopse de Grace, o que revela, de certa forma, a qualidade do texto da americana no sentido de atingir o objetivo do gênero, que é fazer com que o leitor queira assistir ao filme (BEZERRA, 2006).

Em termos de características da SF, o texto de Grace foi considerado, na análise dos movimentos retóricos, bem representativo do gênero, pois possui quatro dos seis movimentos da sinopse de filmes, conforme vemos no texto e na análise abaixo:

⁴⁸ Sometimes the cultural feedback is motivated by the occurrence of linguistic features, sometimes cultural information motivates the development of the conversation so as to discuss language used according to cultural elements (CONSOLO & FURTOSO, 2015, p. 675) – *tradução minha*.

*O Contador de Histórias***Lançamento** 7 de agosto de 2009 (1hr 40min)**Dirigido por** Luiz Villaça**Com** Paulinho Mendes e Maria de Mereiros**Gênero** Drama**Nacionalidade** Brasil**Avaliação**

1 Na drama “O Contador de Histórias” nós somos apresentados a Roberto Carlos (Paulinho
 2 Mendes) que mora na FEBEM, que é um instituição do governo pelos jovens. Quando Roberto tinha
 3 treze anos, ele já tinha fugido da instituição centenas de vezes. Quando o filme começa, nós vemos
 4 Roberto voltando para a FEBEM depois de ter fugido mais uma vez. Neste momento, nós somos
 5 apresentados a Margherit (Maria de Mereiros), uma francesa que está fazendo uma pesquisa sobre a
 6 vida dos jovens em FEBEM. Quando Margherit vê Roberto, ela imediatamente quer que ele seja o tema
 7 de sua pesquisa em que ele contaria a ela sua história de vida. Depois de alguns eventos, Roberto fica
 8 com Margherit e começa a tornar-se um jovem bem comportado. Mas, o que acontecerá quando
 9 Margherit tiver que voltar para a França? Este filme é uma história inspiradora de um jovem que tem
 10 uma mudança dramática em sua vida.

SF – OCH – Grace

A sinopse de Grace apresenta dois movimentos do primeiro propósito comunicativo: *estabelecer o gênero do filme* (elementos pré-textuais e na linha 1) e a *indicação de personagens* ao longo do texto (linhas 1 e 5). Do segundo propósito, a *narração breve da história* é representada por praticamente todo o texto – linhas 1 a 8. Após a detalhada narração do enredo, a aluna faz um questionamento referente ao que acontecerá no fim do filme – *Mas, o que acontecerá quando Margherit tiver que voltar para a França?*, marcando, desse modo, o elemento surpresa do gênero para que o leitor se interesse pelo filme.

Para finalizar sua sinopse, Grace se utiliza do movimento 6, *fazer recomendação e/ou avaliação final*, por meio da última frase (linhas 9-10): *Este filme é uma história inspiradora de um jovem que tem uma mudança dramática em sua vida*. Percebemos, assim, que há uma avaliação do filme como um todo, a qual dá a entender que a aluna indica ao leitor que assista ao filme.

Com relação aos movimentos retóricos do gênero, então, a falta do *feedback* corretivo não interferiu diretamente na qualidade do texto. Já sobre os aspectos linguísticos do texto,

houve poucos deslizes não corrigidos por Isadora, como em: *Na drama* (linha 1); *pelos jovens* (linha 2); *jovems* (linha 6). Porém, no geral, a redação do texto também não apresenta sérios problemas.

É interessante notar, após a análise de como se deu o *feedback* corretivo oral da dupla Grace e Isadora, que, embora não tenham conversado por muito tempo acerca do texto da americana, o pouco que foi abordado levanta questões fundamentais para a modalidade do TTDii, como a cultural, e diz muito sobre as implicações que esse *feedback* tem para a produção textual final da aluna. Ademais, as questões discutidas revelam a multiplicidade de elementos e processos que fazem parte do TTDii e que podem ser exploradas em estudos da temática.

O fato de as duplas não terem conversado muito sobre os textos produzidos revela a ausência de padronização para que o *feedback* corretivo oral seja feito de maneira semelhante entre todas as duplas participantes. Aranha e Cavalari (2015) falam exatamente sobre como o *feedback* corretivo escrito nas sessões de TTDii pode variar de aluno para aluno. Por um lado, isso pode ser negativo se pensarmos que alguns alunos deixam de aproveitar a oportunidade que têm para melhorar seus textos e aprender mais sobre a língua alvo. A agenda da modalidade prevê sessões destinadas à conversa sobre os textos escritos e corrigidos pelos parceiros por entender que o processo de *feedback* corretivo oral pode ter implicações positivas para a reescrita dos textos. Assim, no caso da ausência de conversa sobre os textos, os participantes estariam privando-se dessas possíveis contribuições.

Em contrapartida, o fato de haver duplas que não abordam os textos da mesma forma ou tanto quanto outras pode ser positivo, pois indica a existência do princípio da autonomia dentro do TTDii, visto que os alunos podem escolher se vão falar sobre os textos e, em caso afirmativo, como o farão, dependendo de suas necessidades, entre outros aspectos. No contexto do teletandem, o princípio da autonomia, segundo Luz (2009, p. 62), “ajuda a equilibrar os outros dois princípios (a separação das línguas e a reciprocidade), podendo tornar as sessões

mais produtivas para os participantes”, sendo do aprendiz a responsabilidade de tomar as decisões que lhe oportunizarão maior aprendizado na LE. No caso da abordagem dos textos nas sessões, ao não tratar de aspectos do texto que foram corrigidos pelo parceiro, o participante pode optar por abordar outras questões que, naquele momento, são mais pertinentes para sua aprendizagem.

Como dito anteriormente, apenas duas duplas, em sessões específicas, abordaram os textos em um tempo curto. As outras sessões analisadas revelaram uma dedicação maior aos textos, que é evidenciada, primeiramente, pela duração das conversas – a mais curta é de 04 minutos e 18 segundos e a mais longa é de 27 minutos; e em segundo lugar, pelos conteúdos que são comentados pelas duplas, os quais abordam as correções feitas pelos brasileiros de forma detalhada.

Neste momento, trago alguns excertos da sessão da dupla Paula e Alex, ocorrida no dia 25 de setembro de 2013 e que tem a maior duração de todas as sessões (27 minutos), para exemplificar a abordagem detalhada do texto que eles realizaram, a partir de alguns tópicos que foram tratados por eles.

- 13 P: ah, ok, obrigada, então, eu tenho uma pergunta, ahhh... ((pausa enquanto a IA parece estar
14 lendo em seu texto à procura da dúvida))... ah sim, ah, só ahm muitos erros que eu tenho é de
15 usar as, like, ‘da, do, em’
- 16 A: aham... sim, sim... é, assim, tem muitas pessoas que, elas utilizam, é, você utilizou bastante
17 ((comentário de barulho próximo ao computador da IA e risos dos interagentes))... assim, é, por
18 exemplo em vez de escrever ‘em uma’ né elas colocam ‘numa’ ((escreve no chat)), faz uma
19 ((faz gesto com as mãos abertas, aproximando-as, para ilustrar uma redução da preposição))...
20 é
- 21 P: ah, ok ((repetindo o mesmo gesto com as mãos do IB, como se tivesse entendido))... eu sei
22 A: mas assim tem gente que usa, mas eu acredito que... na escrita não é muito recomendado,
23 então assim se você for escrever, prefere-se que você escreva na forma, mesma coisa de por
24 exemplo, você tá escrevendo aí eu vou colocar é, por exemplo, ‘I’m writing...’ ((digitando no
25 chat)), pa pa pa, né, melhor, ‘I am writing’ ((digitando no chat também)), né... sem abreviações,
26 na verdade, não é uma abreviação mas é, não é muito comum né, é melhor você escrever assim,
27 separados ((faz o gesto com as mãos, ilustrando uma separação))
- 28 P: em uma ((também repete o gesto do IB de separação))

(Excerto 14-TT, Paula e Alex, 25/09/16)

Alex faz uma explicação detalhada a partir da dúvida de Paula sobre os apontamentos feitos no texto relativos ao uso de preposições (linhas 16-20), inclusive comparando seu uso na modalidade escrita e na falada da língua (linhas 22-27) e utilizando exemplos em língua inglesa (linhas 24-25).

Destaco o fato de Paula ter iniciado a conversa sobre seu texto a partir de uma dúvida que ela teve sobre um problema bastante corrigido por Alex em seu texto (o uso de preposições), o que demonstra, possivelmente, uma atitude de interesse da americana em melhorar seu desempenho na língua portuguesa. Essa ação pode estar relacionada ao fato de que Paula se sente confortável para tratar de seus erros com o parceiro, o que seria justificado pelos papéis sociais que ambos têm de alunos e aprendizes – e não de um ser professor do outro.

A iniciativa de Paula para conversar sobre seus erros revela também uma confiança que ela tem no parceiro para exercitar a língua com esse falante nativo. A questão de confiar no parceiro é fundamental para que exista um clima agradável entre os participantes e para que não haja vergonha ou receio por parte do aprendiz na hora de tirar dúvidas, solicitar explicações, entre outras ações que poderiam incitar um sentimento negativo. Pelo contrário, a americana, nesse caso, demonstra total liberdade para falar de sua língua alvo, o que é evidenciado durante toda a sessão de TTDii.

Além disso, o princípio da autonomia é revelado com esse excerto no sentido de que Paula reconhece sua dificuldade com relação a preposições e faz o questionamento a Alex. A construção da autonomia acontece pela responsabilidade que os participantes assumem por sua própria aprendizagem. De acordo com Queiroz & Ramos (2014, p. 8), na aprendizagem em tandem, são os participantes mesmos que “estabelecem seus objetivos visando ao grau de colaboração que o parceiro pode oferecer”.

Outra questão intrigante do excerto é o uso de gestos que os parceiros fazem para

explicar e entender a contração da preposição “em uma” que Paula escreveu em seu texto, o que só foi possível verificar devido à gravação da imagem da *webcam*. Quando Alex faz o gesto com as mãos para demonstrar a união da preposição “de” com o artigo “uma” (linha 19), ele está complementando sua fala; Paula, por sua vez, repete o gesto (linha 21), dizendo que entendeu a explicação do parceiro. Com esse exemplo, então, pode-se inferir que a imagem facilitou a compreensão durante o *feedback* corretivo oral.

Telles (2009), em seu estudo acerca do uso da *webcam* para as sessões de teletandem, apresenta algumas declarações dos participantes da pesquisa. Segundo eles,

as imagens da webcam: (a) tornam as sessões de teletandem mais interativas e dinâmicas; (b) fornecem acesso a reações faciais e gestuais de seus parceiros para o que eles dizem; (c) facilitam a compreensão, fornecendo pistas visuais se eles estão sendo compreendidos ou se o assunto da conversa é agradável; (d) fornecem aos parceiros um sentido de autoconfiança e segurança em relação à conversação; (e) permitem uma melhor coordenação da tomada de turnos durante a conversação (evitando sobreposição de turnos de conversação); (f) proporcionam uma sensação de proximidade e intimidade. Os alunos também têm relatado que o teletandem sem imagens de *webcam* deixam a conversa meramente técnica, eletrônica, artificial, impessoal, e se assemelha à conversa telefônica (distante)⁴⁹ (TELLES, 2009, p. 71)

No caso da dupla Paula e Alex, o gesto feito pelo brasileiro diz respeito ao fato de que isso tornaria a sessão mais interativa, possibilitando a visualização de uma explicação oral. Na continuação da conversa sobre o mesmo tópico, Alex dá mais exemplos do uso de preposições que Paula fez no texto e, em seguida, eles terminam esse assunto com comentários da americana que revelam seu entendimento, bem como a realização de gestos de ambos os alunos como forma de ilustrar a junção e a separação das preposições:

35 P: sim, porque eu achava que... as palavras eram juntas ((faz gesto com as mãos como se fosse

⁴⁹ (...) students believe that webcam images: (a) make teletandem sessions more interactive and dynamic; (b) provide access to facial and gesture reactions of their partners to what they say; (c) facilitate comprehension by providing visual cues whether they are being understood or whether the conversation topic is enjoyable; (d) provide partners with a sense of self-confidence and security in regards to conversation; (e) allow a better coordination of turn-taking during conversation (preventing overlapping of conversational turns); (f) provide a sense of proximity and intimacy. Students have also reported that teletandem without webcam images make conversation merely technical, electronic, artificial, impersonal, and resemble telephone conversation (distant) (TELLES, 2009, p. 71) – tradução minha.

36 *juntá-las*)

37 A: sim sim, porque assim, na fala a gente fala normalmente “ah, eu fui numa loja”, né, é, “eu
38 vim de uma família” né, “duma família”, “eu vim numa família do campo”, é comum assim
39 você na fala, mas na escrita é melhor você ((assobia e gesticula com as mãos separando-as)),
40 separar...

41 P: *separar... ok* ((repete o movimento de separação das mãos do IB)), *tá bem ok...*

(Excerto 15-TT, Paula e Alex, 25/09/13)

Nas linhas 35-36, vemos descrição da ação de Paula ao gesticular com as mãos sobre a junção das palavras “duma” e “numa”. Com isso, fica claro que ela entendeu o gesto que seu parceiro havia feito primeiramente (linhas 19 e 17 do excerto 9) e que faz novamente com um assobio (linha 39), para facilitar a explicação de como essas proposições devem ser na escrita em contraste com a oralidade.

A ação de Paula vai ao encontro do que o estudo de Telles (2009) aponta sobre os benefícios do uso de imagem nas sessões, pois a *webcam*, nesse caso, forneceu acesso a reações faciais e gestuais do parceiro com relação ao que ele diz e facilitou a compreensão, fornecendo pistas visuais se ele foi compreendido ou não.

Além do uso da *webcam*, com esses dois últimos excertos podemos ter uma ideia de quão detalhada é a conversa da dupla sobre o texto produzido por Paula. O aluno brasileiro fornece várias explicações e exemplos sobre os aspectos gramaticais que a parceira apresenta dificuldade e isso dá a impressão de que ambos estão bastante envolvidos na atividade de *feedback* corretivo oral.

Na sequência, os parceiros falam também da preposição “do” e Alex apresenta vários exemplos para tentar esclarecer o uso de “de”, “do” e “da” antes de nomes de países e de pessoas no português. O excerto abaixo mostra os exemplos que o brasileiro dá com relação ao uso da preposição antes de países:

48 P: *ok, sim sim, porque eu... às vezes eu não sei do Brasil e de Brasil, na verdade.*

49 A: ah tá, do Brasil e de Brasil, tá, deixa eu ver um exemplo, é... por exemplo eu, se se eu vou
50 aí, te visitar aí algum dia, né, chego na sua casa lá, bato na porta ((faz gesto de bater na porta))

- 51 P: ((risos)) ((faz gesto de acenar como se estivesse cumprimentando o IB))
 52 A: aí, aí que eu falo “eu, eu vim... do... ou de Brasil?” ((digitando no chat))
 53 P: ((pausa para ela pensar)) oi.. oi... ah, os duas os dois são usados? você está, você está...?
 54 A: não ((risos))
 55 P: ah, é, eu vi... de Brasil?...
 56 A: ahh... ((risos))
 57 P: não??? ((risos))
 58 A: ((acenando negativamente com a cabeça e rindo))
 59 P: por quê??? ((risos))
 60 A: hum, é é mais comum você falar “eu vim do Brasil” ((digitando no chat))
 61 P: ah, ok, ‘eu vim do Brasil’... então, então você usa ‘de Brasil’ ou não usa?
 62 A: ahm, ‘de Brasil’, ‘de Brasil’... não, acho que não
 63 P: eu acho que não

(*Excerto 16-TT, Paula e Alex, 25/09/13*)

Com esse trecho, são evidenciadas algumas ações significativas para o processo de *feedback* corretivo oral no TTDii. Primeiramente, a iniciativa de perguntar sobre o uso das preposições “de, do, da” antes de países foi de Paula (linha 48) e revela, mais uma vez, seu interesse para melhorar esse aspecto na língua portuguesa. Ressalto o fato de que essa construção que usa a preposição “do Brasil” não consta no texto da americana (o que poderá ser visualizado no texto mais abaixo); ou seja, os problemas de preposição e artigo feminino e masculino que Paula teve no texto serviram para instigá-la a perguntar ao parceiro sobre outros usos relativos a esses aspectos gramaticais que ela tem dificuldade.

Um segundo ponto ressaltado é o papel que Alex assume ao explicar o uso de preposições à sua parceira por meio de exemplos e de forma dinâmica, com encenação (linha 50), de modo a deixar o clima entre eles descontraído e confortável. Ele é aluno do curso de Letras da UNESP, ou seja, é um futuro professor, em formação inicial, e as dinâmicas de parcerias nas quais um dos participantes está estudando para ser professor são intrigantes de ser analisadas sob o ponto de vista de como o *feedback* é geralmente dado por ele. Algumas pesquisas tratam desse tema (KFOURI-KANEOYA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), e o artigo de Fernandes & Telles (2015), cujo tema é o enfoque na forma e o desenvolvimento do

professor de língua estrangeira no teletandem, discute essa questão de modo a apresentar benefícios da prática de teletandem para os alunos dos cursos de Licenciatura.

Os autores declaram que o teletandem, quando praticado durante o curso de Licenciatura em Letras, pode auxiliar na formação do futuro professor de línguas para atuar em contextos de ensino e aprendizagem de línguas diversificados, instaurados pelo uso das novas tecnologias.

A participação dos alunos (professores em formação) em interações de teletandem como parte integrante das aulas de prática de ensino permite que estes reflitam sobre sua prática docente diante das novas realidades dos contextos de ensino à distância e sobre as competências que lhes são necessárias para a atuação nesses contextos. Assim, além de terem a chance de melhorar seus níveis de proficiência na língua estrangeira que vão ensinar, os futuros professores constroem sua própria prática (FERNANDES & TELLES, 2015).

As ações de Alex podem ser comparadas a de um professor, que leva o aluno a refletir sobre as informações e auxilia no processo de construção do conhecimento. Quando ele faz a pergunta sobre como seria a forma correta de dizer “de Brasil” ou “do Brasil” (linha 52), e ainda digita no *chat* para complementar sua fala, ele faz referência à uma prática pedagógica, de quem de fato está querendo ensinar algo a alguém. Além disso, a inclusão de vários exemplos, não apenas nesse excerto, mas em toda a conversa, representa a presença de uma postura pedagógica, que pode vir a fazer parte de sua prática como docente futuramente.

A sequência desse trecho acima é caracterizada por mais exemplos para explicar a questão do uso da preposição “de” ou “da / do” antes de países e antes de nomes. Após essa discussão, Paula afirma que percebeu que teve vários erros seu texto e cita o exemplo do verbo “converter”, como na frase “ele se converte num rapaz ‘irrecuperável’”. Alex esclarece, então, que o verbo está correto, porém não é muito adequado para o sentido de se tornar, dando exemplos para essa questão, como vemos no excerto abaixo:

- 110 P: e, que más... não sei... é... wait what... ((pausa enquanto a americana está lendo seu texto
 111 corrigido e procurando por mais dúvidas)). ohh, convert... conver... ahm, converte... esta
 112 palavra, essa palavra é usado no Brasil ou não?

- 113 A: deixa eu ver onde que tá
 114 P: não... converte
 115 A: sim, sim, é utilizada, mas em alguns contextos em alguns casos, por exemplo...
 116 P: ah, ok, sim, porque eu, ahm, eu esqueci dessa palavra ((risos)), então eu fui no google
 117 translate, pesquisei por 'transform', mas eu...
 118 A: sim, é... de imediatamente assim vem dois exemplos na minha mente, né, de uso de
 119 converter... o primeiro é pode ser por exemplo quando você converte é, na linguagem da
 120 informática mesmo, quando você converte um arquivo, converte um vídeo, sabe, quando você
 121 transforma em AVI para MP3, MP4 ((risos))
 122 P: ahm... ((risos))
 123 A: pra... sim, esse é um uso que eu consigo identificar, e o outro envolve religião, quando uma
 124 pessoa se converte para outra religião
 125 P: ok, então, é usado como aqui nos Estados Unidos
 126 A: aham

(*Excerto 17-TT, Paula e Alex, 25/09/13*)

Observamos, com o excerto acima, que é dada uma explicação sobre uma palavra usada por Paula a partir de usos em determinados contextos, na língua portuguesa, os quais são identificados pela americana como recorrentes na língua inglesa também (linha 125). Sobre essa ação de contextualizar uma palavra com seu uso, Long (1991 *apud* FERNANDES & TELLES, 2015, p. 266) declara que o enfoque na forma pressupõe “um ensino que integra forma e significado dentro de um contexto comunicativo”. Fernandes & Telles (2015) utilizam essa citação de Long (1991) para justificar a crença de que no teletandem a noção de forma tradicional é extrapolada, justamente porque leva em consideração aspectos contextuais.

Da mesma forma que os autores, em sua pesquisa, observam que “a atenção à forma envolve não apenas o focalizar a estrutura da língua no nível morfosintático, mas também o enfoque no significado, ao tratar do léxico da língua dentro de determinadas estruturas linguísticas” (FERNANDES & TELLES, 2015, p. 266), verifica-se essa constatação na conversa de Alex e Paula, quando a palavra “converter” é contextualizada dentro de estruturas linguísticas específicas – linhas 120-121: “*converte um vídeo, sabe, quando você transforma em AVI para MP3, MP4*” e linhas 123-124: “*quando uma pessoa se converte para outra*

religião”.

Quando Paula afirma que os usos de “converter” associados à conversão de arquivos e à religião, conforme explicado por Alex, são os mesmos dos Estados Unidos, ela está fazendo relações com a língua inglesa e como essa palavra é usada nessa língua também, o que reflete no entendimento que a americana teve a partir da explicação do parceiro.

Ao notar os erros de Paula, verificamos que muitos deles são decorrentes da influência que a língua espanhola tem para a americana, já que essa é sua língua materna – seus pais são mexicanos. Trago um excerto que aborda a confusão que Paula tem em relação ao espanhol e que é identificada por ela mesma.

- 164 P: sim, sim, às vezes eu tenho ahm... dúvidas de se, a palavra é feminina ou masculina, porque
 165 em espanhol eu sei as palavras que são femininas e masculinas, mas em português, ah pode ser
 166 diferente
 167 A: pode ser por exemplo, ‘viagem’, ‘el viaje’
 168 P: ah, é... ((risos))
 169 A: é, ‘yo hizo una viaje’ ou or ‘um viaje’? ((risos))
 170 P: UN viaje ((risos))
 171 A: un viaje! ((risos)) but in Portuguese we say ‘eu fiz UMA viagem’.
 172 P: uma viagem, sim! por eso, si por eso eu tenho dificuldades

(Excerto 18-TT, Paula e Alex, 25/09/13)

Entende-se que, por serem línguas “genética e tipologicamente próximas” (RAMOS *et al.*, 2013), a influência do espanhol para o português (e vice-versa) é bastante comum tanto na oralidade quanto na escrita. Ocorre, assim, o que se chama de “interlíngua”, quando há transferências linguísticas, e nesse caso Paula faz transferências do espanhol para o português.

A americana afirma que o uso de artigos femininos e masculinos é, por vezes, confuso, pois ela acaba fazendo relação com o espanhol. A partir disso, Alex dá exemplos práticos de como essa correspondência pode não dar certo, como no caso da palavra “viagem” em espanhol (linha 167). Ele salienta que em português falamos “uma viagem” (linha 171) e isso é confirmado por Paula e usado para justificar as confusões que ela faz quanto a esse aspecto

gramatical (linha 172).

Eles falam ainda sobre o uso da preposição ‘pela’, que foi utilizada de forma inadequada por Paula, e começam a usar a língua inglesa na sessão:

- 213 A: mas daí você pode juntar os dois e colocar ‘pelas histórias’... porque o gênero é diferente
 214 né
 215 P: *ok, it's like parallel, parallel structure*
 216 A: yeah yeah, the same
 217 P: *the same*
 218 A: yeah
 219 P: *ok, I understand*
 220 A: aham
 221 P: *yes, I think it's like, in my mind, I'm writing in Portuguese, but I'm thinking in Spanish*
 222 A: in Spanish? ok ((risos))
 223 P: *yeah ((risos)) so that's that's what that's what comes to mind*

(Excerto 19-TT, Paula e Alex, 25/09/13)

Na sequência, continuam a falar sobre as influências do espanhol que o texto da americana sofre, citando exemplos como o verbo ‘crear’, que deveria ser ‘criar’; e o uso do verbo ‘fugir’, que apareceu como ‘ele se fuga’ na sinopse e é trazido aqui para exemplificar essa comparação entre as línguas:

- 235 A: and another, let, you used, like, ele se fog, ‘ele se fuga cem vezes’
 236 P: *ohh...*
 237 A: and, because we don't say, like ‘ele se fuga’, ‘fuga’, for us is a noun, like
 238 P: *((risos))*
 239 A: like, he runaway, it's the noun like, runaway, fuga, runaway ((fazendo gesto com as mãos
 240 para ilustrar uma equivalência))
 241 P: *right*
 242 A: when we say he had the verb ‘runaway’, is ‘fugir’, ‘fugir’, like, I think in Spanish we don't
 243 say, ah, el fugió?
 244 P: *no... no, there isn't any any verb like this, hum, we say like ‘se fugó’*
 245 A: yeah
 246 P: *so, the past tense is ‘fogue, fogue’?*
 247 A: é... fugiu, fugiu, eu escrevi errado pra você ((risos))... não, não, tá certo, tá certo, porque tá
 248 no presente, tá certo, ele fuge, você usou o presente

249 P: ((risos)) yeah, yeah, I was trying to say he... yeah, he runs away

250 A: aham, yeah, yeah

(*Excerto 20-TT, Paula e Alex, 25/09/13*)

Alex explica o fato de Paula ter escrito “se fuga” utilizando a língua inglesa para explicar que “fuga” seria o substantivo “runaway” (linha 239). Além disso, ao perceber que sua parceira cometeu um erro devido à influência do espanhol, ele tenta explicar utilizando a própria língua espanhola para demonstrar a diferença entre um e outro (linhas 242-243). Ou seja, fica evidente que o brasileiro se utiliza de estratégias linguísticas que vão de uma língua para outra, sendo que as três são conhecidas pela americana.

Assim, depreende-se, com os exemplos de usos linguísticos diferentes e semelhantes no espanhol, no inglês e no português, que TTDii é um contexto propício para a comparação entre as línguas que pode ser considerado positivo para o entendimento da língua que o participante está aprendendo. Além disso, embora o princípio de separação de línguas proposto pelo TTDii não esteja sendo seguido, já que há uma mistura de inglês, português e espanhol, podemos observar, neste caso, o uso de mais de uma língua foi intencional para que houvesse uma maior compreensão dessa questão linguística presente no texto da americana.

Percebe-se que, a partir de questões pontuais do texto de Paula, os parceiros fazem do *feedback* oral um momento não apenas para esclarecer aspectos do próprio texto, mas para que elementos da língua portuguesa, relacionados àqueles que foram corrigidos no texto (como preposições, verbos, substantivos), fossem explicitados e melhor entendidos pela americana.

Pela descrição dos assuntos comentados pelos parceiros, verifica-se uma abordagem minuciosa do texto, que inclui uma série de aspectos corrigidos pelo IB. No entanto, somente questões relativas à forma foram registradas por Alex e Paula durante a sessão, sendo que em nenhum momento foi feita menção sobre o gênero produzido pela americana.

A versão final da sinopse do filme *O contador de histórias* de Paula, referente ao texto

comentado na sessão analisada acima, apresenta características pertencentes ao gênero e a maioria dos movimentos retóricos propostos pelo modelo de Bezerra (2006), como podemos ver no texto abaixo seguido de uma breve análise dos movimentos:

O Contador de Histórias

Lançamento: 7 Agosto 2009 (105 mins)

Dirigido por: Luis Villaça

Com: Marco Antonio, Paulinho Mendes, Cleiton Santos, Maria de Merdeiros, Teuda Bara e Ju Colombo

Gênero: Drama

Nacionalidade: Brasil

Avaliação: 7.0/10

Idade: Para jovens 13 anos e mais

Sinopse e detalhes:

1 *Baseada em uma história real, O Contador de Histórias se trata de como o carinho pode mudar*
 2 *a realidade. Aos seis anos, Roberto (Marco Antonio) é internado por sua mãe (Ju Colombo)*
 3 *no instituto governal FEBEM, que tem como objetivo oferecer uma vida melhor para os*
 4 *meninos de baixos recursos em Belo Horizonte. A FEBEM cria os menores para serem*
 5 *doutores, advogados e outras pessoas com melhores oportunidades de vida. A FEBEM, no*
 6 *entanto, está vazia. Não oferece isso. Desperado e com o coração partido, Roberto cheio de*
 7 *imaginação cria histórias que às vezes fazem que ele se sinta melhor e ajuda que as pessoas*
 8 *sintam pena dele. Mas quando ele foi transferido com meninos mas velhos sua vida muda e ele*
 9 *se transforma em um rapaz “irrecuperável” de acordo com a professora da FEBEM (Teuda*
 10 *Bara). Ele foge há 100 vezes do instituto governamental.*

11 *Com a ajuda de uma pedagoga francesa chamada Margherit, (Maria de Merdeiros),*
 12 *sua vida mudará pare sempre aos 13 anos. Com ela, ele encontra o amor da mãe outra vez. E*
 13 *também encontra seu amor pelos livros e pelas histórias. Ele não é mais um menino*
 14 *irrecuperável. Com a mudança para França com Margherit, Roberto se forma como pedagogo*
 15 *e volta para o Brasil. Aí, ele conta suas histórias para os meninos “irrecuperáveis.” O*
 16 *Contador de Histórias é um filme cheio de todos tipos de sentimentos que o publico alvo*
 17 *gostaria. Eu reccomendo!*

SF – OCH – Paula

Paula produziu uma sinopse um pouco longa para o gênero. Ela incluiu alguns detalhes que não eram necessários, como informações sobre a FEBEM (linhas 4-5). No entanto, seu texto mostra-se adequado ao gênero no quesito de presença da maior parte dos movimentos da sinopse.

Primeiramente, a americana contextualiza o filme e *define a temática central*, que configura o segundo movimento do gênero (linhas 1-2): *Baseada em uma história real, O*

Contador de Histórias se trata de como o carinho pode mudar a realidade. Na sequência, a aluna inicia o quarto movimento, *narrar brevemente a história* (linhas 2-15), oferecendo muitas informações ao leitor, inclusive as *indicações de personagens*, evidenciando o terceiro movimento – que fica marcado também nos elementos pré-textuais, quando ela indica o diretor e os personagens do filme.

Ao terminar sua narração, Paula realiza o sexto movimento, *fazer recomendação e/ou avaliação final*, de forma positiva: *O Contador de Histórias é um filme cheio de todos tipos de sentimentos que o público alvo gostaria. Eu recomendo!*. Apesar de ter quase todos os movimentos (faltou apenas a *indicação de expectadores em potencial*), o elemento da curiosidade não foi identificado em sua sinopse, já que ela acabou contando toda a história do filme, até o final.

De modo geral, o texto de Paula teve uma boa redação, apresentando as correções que o parceiro fez de forma adequada, uma vez que, provavelmente, não houve a reescrita do texto após a sessão de TTDii. Podemos notar que palavras como “em uma” (linha 1), “cria” (linha 4) e “transforma” (linha 9), discutidas durante o *feedback* oral, estão corretamente escritas no texto. Entretanto, as características da sinopse de filmes não tiveram influência da correção escrita do parceiro, nem do *feedback* oral durante a sessão.

Embora as contribuições relativas aos movimentos retóricos dos gêneros e suas características fossem um critério analisado na presente pesquisa, sua ausência não descaracterizou a função e a importância do *feedback* oral do TTDii, conforme vimos até o momento. Assim, para finalizar essa parte da análise, apresento um quadro que ilustra as implicações do *feedback* oral para a escrita dos textos das americanas e, conseqüentemente, os possíveis impactos da conversa sobre os textos, com base nos dados que foram discutidos, incluindo a questão dos gêneros textuais.

Possíveis impactos do <i>feedback</i> oral para o processo da escrita no TTDii	Oportunidade que as americanas têm para buscar estratégias que facilitem seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros. Os estudos de Johnson (1995) e Goldstein & Conrad (1990) atestaram a possibilidade que o <i>feedback</i> corretivo dá aos alunos para desempenhar diferentes papéis sociais, como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas. Essas ações foram observadas no <i>corpus</i> e, por isso, caracterizam-se como impactos para as produções textuais.
	A escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa com o intuito de facilitar o processo do <i>feedback</i> corretivo oral. Uso da língua materna das americanas como estratégia para entender o que os parceiros dizem e se expressarem melhor.
	Tratamento de aspectos gramaticais, significados de palavras, pronúncia, entre outros relativos à forma e ao conteúdo da língua. Essa constatação dialoga com Storch (2007), que concluiu em seu estudo que os aprendizes têm oportunidades de usar a língua-alvo para uma série de funções da escrita, inclusive para a aprendizagem de línguas em si.
	Benefícios que o TTDii proporciona aos participantes por meio de ferramentas como a <i>webcam</i> (TELLES, 2009) e o <i>chat</i> , tornando a conversa mais dinâmica e facilitando explicações linguísticas referentes aos textos.
	Compartilhamento de ideias e explicação de questões sociais e culturais que fazem parte dos textos, o que dialoga com o trabalho de Zakir (2015) sobre as trocas interculturais que os participantes do TTDii realizam ao longo das sessões.
	Possibilidade de os participantes tratarem de aspectos dos textos que extrapolam o nível linguístico, como características do gênero textual que foi produzido pelas alunas, embora não tenham ocorrido contribuições com relação aos movimentos retóricos.
	Elementos do texto que podem instigar a discussão sobre outros aspectos linguísticos que o parceiro apresenta dificuldade, como foi observado na dupla Paula e Alex.

Quadro 22 – Possíveis impactos do *feedback* corretivo oral para as produções textuais no TTDii (Fonte: Autor)

A fim de reforçar a ideia de que o *feedback* corretivo oral pode contribuir para as produções textuais das alunas, retomo Shehadeh (2010), que defende a inclusão da oralidade nas correções de texto junto à correção feita por escrito, pois pesquisas têm mostrado que o

feedback explícito escrito junto ao *feedback* oral afeta significativamente o nível de precisão na escrita dos alunos. Porém, no caso da caracterização dos gêneros textuais, as sessões de *feedback* oral não tiveram os resultados esperados, já que a falta de conhecimento acerca da sinopse e da resenha de filmes, por parte dos brasileiros, não permitiu contribuições nesse nível.

A seguir, discuto o *feedback* corretivo oral da dupla focal *Kathrin e João*.

3.2.3 O *feedback* oral nas sessões de TTDii da dupla focal *Kathrin e João*

Nesta seção, analiso as sessões de TTDii nas quais a dupla focal *Kathrin e João* conversa sobre os textos escritos em português a partir do insumo sobre os gêneros sinopse e resenha de filmes. Com base na análise da dupla focal, foram selecionados outros três aspectos a serem considerados para também responder à terceira pergunta da pesquisa – quais as implicações das sessões de TTDii para as produções textuais das americanas:

- a) como acontecem as correções da dupla durante as sessões;
- b) negociações de significado;
- c) reações da americana diante das correções do brasileiro.

Saliento que, embora não tenham relação direta com a noção de gêneros textuais e a sinopse e a resenha de filmes, essas questões fazem parte do estudo porque investigam o *feedback* corretivo oral e seus possíveis impactos para os textos escritos pelas americanas, sendo esses elementos inerentes ao contexto de produção textual desenvolvido nesta pesquisa.

Início a análise pela contextualização da dupla, comentando brevemente sobre como ocorreram as sessões e salientando aspectos relevantes para o estudo. Na sequência, são analisados momentos das conversas que podem auxiliar na investigação dos três critérios selecionados e, conseqüentemente, nas implicações do *feedback* corretivo oral para os textos.

A dupla *Kathrin e João* realizou juntos sete sessões, das quais três foram consideradas

para análise, sendo aquelas nas quais a dupla conversa sobre os textos que Kathrin, a parceira americana, produziu. Todas as sessões foram ouvidas e assistidas, mas somente a terceira, quinta e sétima foram transcritas (chamadas, nesta pesquisa, de primeira, segunda e terceira), sendo que as três estavam em boas condições de entendimento, com algumas exceções de trechos que foram indicados como incompreensíveis nas transcrições.

A sessão de 11 de setembro foi a primeira transcrita, referente à conversa sobre a sinopse do filme *Eu, tu, eles*, e o trecho da sessão na qual Kathrin e João falam sobre o texto dura 22 minutos e 43 segundos; o trecho da sessão de 25 de setembro que aborda a sinopse de *O contador de histórias* durou 20 minutos e 35 segundos; e a sessão de 16 de outubro, na qual a dupla falou sobre a resenha de *Eu, tu, eles*, teve uma duração menor, de 08 minutos e 52 segundos.

Na época da coleta de dados da pesquisa, Kathrin tinha 22 anos e estava no último ano da faculdade na universidade americana. Seu curso principal era Relações Internacionais e o secundário Estudos Latino-americanos. Sua decisão de estudar português é justificada pelo fato de que Kathrin estava se candidatando a uma bolsa de estudos do Fulbright⁵⁰ no Brasil. Ela estudou espanhol desde o Ensino Médio até o final de 2012, e começou a estudar português apenas em janeiro de 2013; ou seja, fazia pouco tempo que ela estava estudando português, mas como seu nível era bom no espanhol, ela foi matriculada numa turma de nível pré-avançado. Sua classe econômica é média e ela nasceu no Estado da Geórgia, cidade de Macon.

João não era o parceiro designado para interagir com Kathrin e isso foi informado por ele na primeira sessão. No entanto, o aluno que deveria ser o parceiro de Kathrin não apareceu nos próximos encontros e João permaneceu até o final das sessões. Aluno do quarto ano de

⁵⁰ O Fulbright oferece financiamento estudantil e bolsas de estudo para estudantes, acadêmicos, professores e profissionais para que possam fazer pós-graduações, pesquisas avançadas, lecionar em universidades e em escolas fundamentais e do ensino médio em outros países. O programa foi criado nos EUA e é bancado pela secretaria de Relações Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA e mantido pelo Institute of International Education.

Letras na UNESP de Rio Preto, João também tinha 22 anos. Nascido na Bahia, mudou-se para o Estado de São Paulo quando tinha sete anos de idade. Sua família mora em uma cidade pequena próxima a São José do Rio Preto.⁵¹

As sessões de Kathrin e João têm uma característica peculiar com relação às demais duplas. Essa é a única dupla na qual o aluno brasileiro sugere que a aluna americana faça a leitura em voz alta de seu texto para praticar a pronúncia. À medida que Kathrin vai lendo seu texto, João vai salientando as dúvidas e/ou os problemas de pronúncia que sua parceira tem, interrompendo a leitura para corrigir aspectos relacionados a essa questão.

A proposta de solicitar à Kathrin que leia seu texto em voz alta, bem como as correções que são realizadas no decorrer dessa leitura e da sessão (que serão apresentadas nesta análise) possibilitam reflexões acerca do papel de João como facilitador de aprendizagem de PLE, o que poderia sugerir práticas similares a de um professor de línguas. Alguns trabalhos têm como tema a formação docente inicial no teletandem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; RAMOS *et al.*, 2013; FERNANDES & TELLES, 2015) e abordam questões relativas ao teletandem como ambiente oportunizador de práticas docentes reais de ensino e aprendizagem de línguas.

Quando os próprios professores de línguas estrangeiras praticam o teletandem, esse contexto pode contribuir para a formação do professor de línguas no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas e interculturais para, futuramente, no caso do aluno de Letras, atuar como mediador de um processo colaborativo de ensino e aprendizagem de seus alunos (FERNANDES & TELLES, 2015, p. 269).

Nesse sentido, conforme Fernandes & Telles (2015) afirmam, a prática do teletandem e, nesse caso, especificamente do *feedback* corretivo escrito e oral no TTDii, pode ser positiva para o próprio aluno de Letras, que provavelmente atuará na docência ou que já atua, pois propicia o contato com aprendizes de línguas. Lembrando que, por ser colaborativo e recíproco,

⁵¹ As informações sobre João foram obtidas da sessão em que os parceiros se apresentaram e as informações sobre Kathrin foram obtidas do questionário respondido pelas americanas e da sessão de apresentação também.

o TTDii permite a realização de ambos os papéis de quem ensina e de quem aprende.

Conforme acreditam Ramos *et al.* (2013), para os professores de língua que estão em formação, o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a linguagem e seus usos em um contexto virtual de ensino de português a falantes de outras línguas é condição imprescindível para uma prática social de ensino e aprendizagem conscientizadora que resulte em efetivas transformações na sociedade.

Já para Kathrin, como aprendiz naquele momento da sessão no qual se falou sobre seu texto, o fato de ter um parceiro preocupado com sua aprendizagem e que se utiliza de formas variadas para auxiliá-la pode ser produtivo e benéfico, pois as intenções do brasileiro podem se transformar, de fato, em ações concretas de ensino da LE.

Com relação à leitura em voz alta que João propõe à Kathrin, resalto não apenas a prática da pronúncia, mas, conforme Hedgcock & Lefkowitz (1992) declaram, outras funções, como a própria revisão da produção textual. Segundo os autores, “Um procedimento de leitura em voz alta permite que os escritores identifiquem e corrijam inconsistências entre o que escreveram e o que eles realmente pretendiam escrever”⁵² (HEDGCOCK & LEFKOWITZ, 1992, p. 258). Ou seja, a leitura em voz alta do texto representa uma oportunidade de reflexão sobre o que foi escrito, como se o escritor estivesse vendo sua produção com outros olhos.

Em um trecho específico da primeira sessão, Kathrin, na leitura de seu texto, percebe que escreveu uma palavra errada e comenta isso, como vemos em negrito no excerto abaixo:

- 11 K: e seu homem misterioso não vem a casar-se com ela, ela volta à casa de sua mãe e encontra
 12 que, **oh that's wrong**, que, sua mãe já, how do you say morreu? ((com pronúncia de R em
 13 inglês))

(*Excerto 1-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

⁵² A read-loud procedure consequently enables writers to identify and correct inconsistencies between what they have written and what they actually intended to write (HEDGCOCK & LEFKOWITZ, 1992, p. 258)

A palavra ‘sua’ estava escrita com ‘e’ (‘sue’) e foi por causa dessa percepção que ela comentou, em inglês, que havia um erro. Nesse caso, houve a observação da própria Kathrin durante sua leitura em voz alta do texto em sua versão original, o que foi possibilitado nessa primeira sessão, pois a correção da sinopse de *Eu, tu, eles* aconteceu no momento da sessão e não previamente.

João, nesse caso, realiza uma correção indireta, definida por Figueiredo (2001) como aquela que envolve os alunos no processo de correção, de modo a torná-los mais autônomos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ao invés de simplesmente indicar os erros, fazendo uma correção direta, o brasileiro possibilita a reflexão da parceira ao propor a leitura em voz alta do seu próprio texto.

Na primeira sessão, a americana não teve oportunidade de rever as correções e os comentários em seu texto para poder tirar dúvidas na conversa, o que estaria fora do que é indicado no TTDii – os alunos devem corrigir os textos antes da sessão seguinte. Após a leitura em voz alta de Kathrin de todo o texto, João iniciou a sua leitura concomitante aos comentários relativos aos erros que a parceira cometeu em seu texto.

Já na segunda sessão, João havia corrigido e enviado o texto para Kathrin com alterações e comentários antes do encontro no TTDii. Nesse caso, quando Kathrin fez a leitura em voz alta do texto, ele já estava na versão corrigida, conforme João havia proposto. Assim, Kathrin somente praticou a pronúncia e não pôde verificar possíveis erros que ela tinha cometido.

Na terceira sessão, quando a dupla fala sobre a resenha de *Eu, tu, eles*, João também fez a correção do texto antes da sessão, porém ele afirma que a realizou superficialmente, pois pensou que Kathrin havia escrito o mesmo texto do filme *Eu, tu, eles*, conforme já foi apresentado na seção em que analiso a abordagem dos gêneros no *feedback* oral. Foi durante a conversa que Kathrin explicou que o filme era o mesmo, mas o gênero do texto não; ela afirmou que naquele momento havia produzido uma resenha e que antes era uma sinopse. A partir disso,

João disse que podia perceber diferenças e se propôs a fazer mais correções e comentários durante a sessão. Logo, a sessão serviu tanto para João se conscientizar e perceber as diferenças entre a sinopse e a resenha de filmes, quanto para Kathrin perceber seus erros e as razões que levaram João a reformulá-los.

Com relação às correções que João faz durante as sessões nas quais a dupla conversa sobre os textos, identifiquei diferentes três tipos específicos: 1) pronúncia de palavras; 2) correções gramaticais (forma); 3) uso e significado adequado de determinadas palavras (léxico).

Durante a leitura dos textos, a pronúncia das palavras é a correção mais recorrente que João faz a Kathrin. Nas três sessões há episódios de correção da pronúncia, já que João teve a iniciativa de solicitar a leitura em voz alta de Kathrin justamente para que ela praticasse a leitura, a pronúncia, e para ele poder comentar as dificuldades da parceira.

No excerto abaixo, da terceira sessão, percebemos a importância que João dá à correta pronúncia de Kathrin da palavra ‘arranja’ durante a leitura da resenha de *Eu, tu, eles*:

- 50 K: e Darlene trabalha muito, nos anos seguintes Darlene ahm... arranja ((pronuncia o 'j' com
51 som de 'rr', como em espanhol))
52 J: **arranja**
53 K: **arran so hard ((risos)), arranja, arranja**
54 J: ((risos)) **arran rran rran rran, ar-ran-ja** ((o IB olha fixamente para a *webcam* e a IA
55 observa atentamente a imagem do parceiro pronunciando a palavra))
56 K: **ar-ran-ja**
57 J: **isso, arranja**

(*Excerto 2-TT, Kathrin e João, 16/10/13*)

No que concerne à pronúncia da palavra “arranja”, que João enfatiza durante a conversa, percebemos pelo comentário feito durante a segunda vez que o IB pronuncia a palavra (linhas 54-55) que ambos os participantes dão atenção à *webcam* – Kathrin observando o movimento da boca que João faz ao pronunciar os sons ‘rran’ e ‘ja’ e ele, por sua vez, olhando fixamente para a câmera a fim de que sua imagem fique nítida para a parceira.

Essa é uma constatação interessante de se fazer e está relacionada a resultados do estudo realizado por Telles (2009). De acordo com o autor, os alunos participantes de sua pesquisa

(...) relataram que observam a boca (um sorriso, um movimento dos lábios) com objetivos de verificar a pronúncia, a articulação de palavras e a compreensão, os olhos para verificar se os seus parceiros estão prestando atenção, e a face, como um todo, para verificar as reações de interesse, compreensão, ironia, etc.⁵³ (TELLES, 2009, p. 74).

No caso da dupla em questão, o movimento da boca é visto por Kathrin como uma forma de entender a articulação do som “rr” e do som do “ja” na palavra “arranja” e o fato de João ter olhado para a parceira fixamente revela o uso dos olhos para verificar se a parceira está prestando a atenção nele. De acordo com Debras *et al.* (2015, p. 21), em sua pesquisa sobre a multimodalidade no *feedback* corretivo em tandem, “no que concerne à pronúncia, ambos os falantes nativo e o não-nativo tendem a confiar em pistas visuais quando fornecem ou recebem *feedback* corretivo fonético”⁵⁴, como, por exemplo, movimentos com as mãos ou faciais; alinhamento visual em silêncio imitando o movimento articulatório do falante mais proficiente.

O fato de João pedir para a parceira ler em voz alta pode ser remetido ao princípio de autonomia (VASSALLO & TELLES, 2009) do teletandem, pois ele faz o que acha bom para a parceira aprender e ela, por sua vez, aceita e parece achar que a proposta a ajuda.

Da mesma forma, Kathrin demonstra estar preocupada com a forma com que pronuncia determinadas palavras, como mostra o seguinte excerto:

- 16 K: morreu, Darlene conhece seu vizinho que se chama Osias, ele pede a mão de Darlene e eles
 17 se casam, pronto, Darlene tem outro filho, mas não se parece com Osias, Darlene trabalha muito
 18 nas **how do you say canaviais?**
 19 J: yes
 20 K: canaviais, mas Osias é perigo ((risos))

⁵³ They report they observe the mouth (a smile, a movement of it) for pronunciation, word articulation and comprehension purposes, the eyes to check if their partners are paying attention, and the face, as a whole, to verify reactions of interest, comprehension, irony, etc. (TELLES, 2009, p. 74) – *tradução minha*.

⁵⁴ Concerning pronunciation, both native speakers and learners tend to rely on visual cues when providing or taking up phonetic CF (corrective feedback) (DEBRAS *et al.*, 2015, p. 21) – *tradução minha*.

21 J: preguiçoso

(*Excerto 3-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Observamos, na linha 18, que Kathrin pergunta como se pronuncia ‘canaviais’ a fim de fazê-lo de forma adequada e isso demonstra a preocupação que a americana tem durante sua leitura. Nesse sentido, existe uma reciprocidade (BRAMMERTS, 1996) do processo de leitura em voz alta, proposto por João, já que a parceira responde positivamente a essa proposta lendo o texto e, ainda, solicitando ajuda para que sua leitura seja adequada.

No que concerne às correções dos textos em si, os comentários acerca de classes gramaticais foram os mais predominantes nas sessões de Kathrin e João, principalmente sobre preposições que, conforme afirma algumas vezes João, é um erro muito comum na língua portuguesa.

141 J: ele faz muitas tarefas domésticas e cozinha... **ele se apaixona POR Darlene**

142 K: “**por**”, **ok**

143 J: **isso, não “com”**

144 K: **prepositions, so hard** ((risos))

145 J: exatamente (incomp) how do you say to fall in love with (incomp) **o que que a gente observa**

146 **que você nesses casos de preposição está usando quase uma equivalência com o inglês**

147 (incomp) super normal isso

148 K: **ok**

(*Excerto 4-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Percebe-se a ênfase no tom de voz, marcada pelas letras em caixa alta, dada por João para a preposição adequada para o verbo ‘apaixonar-se’ (linha 141). Ele salienta que Kathrin está fazendo uma equivalência de preposições que são usadas em inglês, o que seria normal para um aprendiz de português, segundo ele (linhas 145-147). Também fica claro que Kathrin acha difícil usar as preposições corretas em português (linha 144).

Destaco o erro que aconteceu por influência da língua inglesa e que remete à ‘interlíngua’, termo cunhado por Selinker (1972 *apud* SILVA, 2012a) para definir um fenômeno que o ocorre no processo de aprendizagem quando o aprendiz cria seu próprio

sistema linguístico diferente daquele da língua-alvo e com transferência e ou extensões de padrões da língua materna e generalizações de regras da língua-alvo. Esse processo, que constitui uma estratégia de aprendizagem de língua estrangeira, foi claramente utilizado por Kathrin, visto a transferência da preposição “com” (da expressão “*to fall in love with*”) para o português “apaixonar-se por”.

O *feedback* corretivo oral que é realizado a partir de textos escritos representa uma significativa oportunidade de esclarecer erros decorrentes do fenômeno da interlíngua, como mostrado no excerto acima. Desse modo, os parceiros podem contribuir para que não haja a fossilização de usos transferidos da língua materna para a língua alvo. Ademais, outra questão que pode ser levantada como implicação do *feedback* oral para desenvolvimento linguístico dos participantes do TTDii também na modalidade escrita é a observação consciente de aspectos inerentes à estrutura da língua que se está aprendendo.

Segundo Fernandes & Telles (2015), não há aprendizagem sem que haja uma atenção consciente e focada no insumo linguístico. Desse modo,

a percepção consciente de aspectos relacionados à morfossintaxe e à semântica da língua estrangeira é que permite ao aprendiz criar e confirmar hipóteses sobre o funcionamento da língua e usar as estruturas e o léxico da LE de maneira adequada. (FERNANDES & TELLES, 2015, p. 271).

O que vemos nos excertos da sessão da dupla analisada é justamente uma preocupação que o brasileiro tem com relação à estrutura linguística utilizada por sua parceira no texto e que remete ao uso que ela teria também na modalidade oral da língua. Ou seja, João chama a atenção para o insumo linguístico na tentativa de fazer com que Kathrin tenha consciência sobre os usos que faz da língua portuguesa.

Correções relativas à acentuação e à crase foram bastante recorrentes nas sessões de Kathrin e João. Trago um exemplo de correção do uso da crase:

84 J: ela volta à casa de sua mãe e encontra que sua mãe já morreu, ela volta a sua casa muito

- 85 formal mas tá perfeito, **aí ela volta à casa de sua mãe tem o acento ao contrário, é o acento**
 86 **grave** ((digita no chat))
 87 **K: I can't hear you well right now**
 88 J: viu o acento grave? é a crase
 89 **K: ok, I see**
 90 J: **uma outra regrinha que se chama crase**
 91 **K: right, it goes** ((faz a direção do acento com o dedo))
 92 J: (incomp) **é antes de palavras femininas, é, quando você junta dois artigos e voltou à casa**
 93 **de sua mãe** e aqui, encontrou eu substituiria por descobriu que sua mãe morreu
 94 **K: ahm**

(*Excerto 5-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Nos trechos em negrito, podemos verificar os comentários de João com relação ao uso da crase na frase de Kathrin. Ela demonstra entendimento ao mostrar a direção que o acento da crase é usado (linha 91). João, além de apontar o erro e a correção que fez, tenta explicar para a parceira o que é a crase e quando a usamos em português.

Ao identificar a presença de correções referentes a aspectos gramaticais, pode-se inferir que essa ênfase que ele dá no *feedback* corretivo se deve, possivelmente, a dois fatos. Primeiramente, João é aluno do curso de Letras, futuro professor, como já ressaltai, e entende que seu papel é o de auxiliar sua parceira na melhoria da língua; para ele, a estrutura do português deve ser importante de ser corrigida. Essa ideia está relacionada ao estereótipo que professores de línguas levam consigo sobre a forte presença de correções formais da língua em suas ações corretivas.

Entretanto, a escolha de ênfase na estrutura da língua não é negativa, pois, de acordo com Fernandes & Telles (2015, p. 282), “o enfoque na forma e a reflexão sobre o seu uso no processo de ensino e aprendizagem de LE podem contribuir para o desenvolvimento da competência metalinguística dos professores”. Dessa maneira, além de trabalhar colaborativamente com sua parceira, auxiliando-a com os erros do seu texto, João está adquirindo experiência para o papel de professor que ele possivelmente desempenhará quando se formar.

Em segundo lugar, o brasileiro tem como foco aspectos restritos à língua portuguesa escrita no texto da parceira possivelmente porque não teria outros aspectos a serem corrigidos, já que ele não tem conhecimento acerca do enredo do filme, nem do gênero produzido por Kathrin.

O último exemplo de correção gramatical feito por João diz respeito a um apontamento sobre o tempo verbal utilizado em determinado trecho da sinopse de *Eu, tu, eles*, evidenciado na primeira sessão:

- 115 J: ele pede a mão de Darlene e eles sem casam, **aqui você poderia também ter usado o**
 116 **passado, ele pediu a mão de Darlene em casamento**
 117 **K: yeah, ahm, a nossa professora disse que ahm na sinopse devemos usar o presente dos**
 118 **verbos**
 119 J: então no problem
 120 K: ok

(*Excerto 6-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Nesse excerto, além de identificar um tipo de correção de João, destaco um aspecto interessante para esta pesquisa: a justificativa de Kathrin com relação ao uso do Presente do Indicativo na sinopse. Quando João sugere o uso do Pretérito Perfeito, Kathrin fala sobre o gênero sinopse de filmes para justificar o uso do Presente do Indicativo baseada no que discutimos nas aulas. João, por sua vez, não questiona a justificativa de Kathrin e eles dão continuidade aos comentários da correção do texto. O fato de João sugerir o uso do Pretérito não representa, de fato, um problema para a caracterização da sinopse, pois existe uma *variação dos gêneros em sua prototipicidade* (SWALES, 1990). O destaque feito aqui é em virtude de o brasileiro não ter querido saber mais a respeito do que a americana afirmou sobre essa característica da sinopse e ter aceitado a justificativa que ela deu (“a professora disse que na sinopse devemos usar o presente dos verbos”).

Mesmo sem uma explicação concreta do uso do Presente do Indicativo, a ação de

Kathrin de explicar sua escolha verbal evidencia uma conscientização acerca do gênero que ela havia produzido. Também mostra que esse conteúdo trabalhado em sala de aula sobre o gênero sinopse de filmes foi aprendido por ela e colocado em prática em seu texto, visto que uma das instruções da produção da sinopse era de que deveria, preferencialmente, ser escrita no Presente do Indicativo, com base na circulação e no propósito comunicativo da sinopse. Essa marca linguístico-textual do gênero foi introduzida às alunas em slides na primeira e na segunda aulas da sinopse, conforme pode-se ver nos anexos 14 e 19 dos materiais utilizados nas aulas, sendo lembrada em vários outros momentos.

Já quanto às correções referentes ao uso e significado de determinadas palavras nos textos de Kathrin, trago dois exemplos no mesmo excerto da segunda sessão.

- 182 J: Roberto começa a confiar mais e **contar sua história verdadeira à Margherit, não a sua**
 183 **história verdade, mas sua história verdadeira**
 184 K: ok
 185 J: ele **compartilha, não comparte, era isso que você quis dizer?**
 186 K: **compartilha**
 187 J: **ele compartilha a história, conta pra ela né?**
 188 K: **uhum**

(*Excerto 7-TT, Kathrin e João, 25/09/13*)

Podemos observar duas indicações de erro na sinopse de *O contador de histórias* feitas por João no texto: no primeiro, Kathrin havia escrito ‘história verdade’ ao invés de utilizar o adjetivo ‘verdadeira’ (linhas 182-183); o segundo erro foi uma influência do espanhol, o uso do verbo ‘compartir’ no lugar de ‘compartilhar’. Nesse último caso, João solicita confirmação para saber se sua parceira realmente quis dizer ‘compartilhar’ utilizando o verbo ‘contar’ (linha 187) para o esclarecimento, o que caracteriza também uma negociação de significado. Kathrin confirma a dúvida de João e eles dão prosseguimento às correções.

A presença de elementos lexicais no *feedback* oral está relacionada às correções dos textos, os quais contêm palavras pertencentes ao enredo do filme, entre outras utilizadas para a

produção dos gêneros em questão. Essa constatação difere do que Fernandes & Telles (2015) encontraram em sua pesquisa, pois esses autores afirmam que a significativa quantidade de itens lexicais no teletandem é justificada “provavelmente pela centralidade das sessões de teletandem na comunicação e na discussão de conteúdos interculturais por meio de contrastes entre as duas culturas dos parceiros de teletandem” (FERNANDES & TELLES, 2015, p. 272). Já no caso da presente pesquisa, a produção textual escrita é o fator que proporciona a discussão sobre palavras na língua-alvo, além de outras que possam surgir ao longo do *feedback* oral.

Garcia *et al.* (2012) também tratam da abordagem lexical no teletandem, discutida por Telles (2006), afirmando que ela traz grandes contribuições que envolvem o vocabulário quando enfocamos os processos de negociação na interação entre os pares de teletandem. Para esses autores,

esse viés da abordagem lexical mencionada por Telles (2006) (é) bastante importante, pois o vocabulário, ainda que não seja conscientemente enfatizado, é base para as práticas no contexto teletandem, permeando a comunicação autêntica e as tarefas desenvolvidas (GARCIA *et al.*, 2012, p. 282-283).

Após analisar os comentários referentes às correções das sinopses e da resenha de Kathrin, observei que eles realmente permaneceram no nível da forma, desconsiderando o conteúdo dos textos, ou seja, não levando em conta os enredos de *Eu, tu, eles* e de *O contador de histórias*, já que os alunos brasileiros não haviam assistido aos filmes.

Entretanto, houve um episódio da primeira sessão, referente à sinopse de *Eu, tu, eles*, na qual João abre espaço para outros aspectos que Kathrin queira falar, além daqueles abordados por eles, e que está relacionado ao conteúdo do filme:

- 184 J: (incomp) acho que você fez um bom trabalho (incomp) não consideraria isso como um erro,
 185 você tá muito bem, ahm, **você quer falar mais alguma coisa do filme assim (incomp) algum**
 186 **aspecto que você queira chamar a atenção**
 187 K: ahm eu vi o filme três semanas ago, but... eu não gosto muito de filme

- 188 J: você notou (incomp) temáticas são diferentes das americanas por exemplo (incomp)
 189 K: ahm hoje em classe ahm vamos assistir outra outro filme, se chama ahm Contador de
 190 histórias
 191 J: o contador de histórias?
 192 K: aham
 193 J: vou anotar aqui (incomp), qual é o nome do filme que você assistiu mesmo? é “Eu, tu, eles”?
 194 K: aham
 195 J: aí (incomp) a gente pode conversar melhor sobre ele né?
 196 K: uhum
 197 J: aí as temáticas dos filmes brasileiros geralmente elas tão é voltados pro (incomp) e cultural
 198 do Brasil, por exemplo pelo pelo que eu li na sinopse eles são pelo jeito ahm uma família pobre
 199 K: sim
 200 J: ela trabalha no canavial portanto (incomp) certo?
 201 K: o filme ahm está no Nordeste de Brasil
 202 J: yeah (incomp) que é uma região pobre brasileira muito pobre
 203 K: uhum

(*Excerto 8-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Enfatizo o fato de João ter dado abertura à parceira para falar sobre outros aspectos da sinopse relacionados ao filme (linhas 185-186), ou seja, que extrapolam questões meramente linguísticas. Kathrin, então, informa que tinha visto o filme três semanas antes daquela conversa com João e que não havia gostado (linha 187). A partir disso, o brasileiro começa a falar sobre as temáticas do filme, apresentadas pela americana na sinopse (linha 188), mas Kathrin não responde ao comentário e fala sobre o próximo filme que assistiria para a produção textual seguinte (linhas 189-190).

João responde à americana dizendo que iria anotar o nome e pede uma confirmação sobre o nome do filme *Eu, tu, eles* dizendo que assim poderia conversar melhor sobre o enredo (linha 195). Nesse sentido, fica claro que João não contribuiu mais com a sinopse de Kathrin devido à falta de conhecimento sobre o filme, o que poderia ser diferente se ele o assistisse.

Na sequência, João volta a falar sobre a temática de *Eu, tu, eles* e Kathrin, dessa vez, responde ao parceiro. Observa-se que questões como a pobreza, comumente mostradas em filmes brasileiros, são relacionadas à cultura do Brasil. Houve uma identificação de temática a

partir do texto da americana; entretanto, se João tivesse assistido ao filme, é possível que a dupla tivesse comentado mais sobre os aspectos culturais do texto e não apenas os linguísticos, extrapolando as contribuições do *feedback* oral para a produção textual.

Hedgcock & Lefkowitz (1992) afirmam que há uma grande tendência de alunos e professores considerarem apenas a forma de um texto na hora de corrigi-lo, ignorando completamente o conteúdo. Essa predisposição parece ser recorrente nos dados do TTDii analisados nesta tese também. Isso seria, de acordo com os autores, negativo para o processo de escrita, visto que um texto é formado tanto pela sua forma quanto pelo seu conteúdo.

Por outro lado, Ashwell (2000) acredita que o *feedback* relativo à forma de um texto, incluindo certos tipos de correção gramatical, é justificado com o argumento de que o rigor formal das produções escritas é fundamental. Para ele, “a correção gramatical é vista como uma forma de ajudar escritores a melhorar a precisão de um texto e, portanto, melhorar a sua eficácia comunicativa” (ASHWELL, 2000, p. 229). Esse parece ser o pressuposto de João, futuro professor de línguas.

Levando em conta as considerações sobre os tipos de correção textual, entendo que, embora as correções não tivessem abarcado questões de conteúdo, nem de gênero textual, há de se reconhecer a relevância do *feedback* corretivo para os aprendizes de LE, embora esse tenha ocorrido apenas no nível da forma. No artigo de Garcia *et al.* (2012), que aborda a negociação de significados nas sessões de Teletandem, os autores discorrem sobre o enfoque na forma dentro desse contexto. Segundo eles, “o teletandem é um contexto virtual síncrono de aprendizagem de línguas cuja comunicação autêntica advinda das interações abre portas para o uso e a *forma* promovendo, também, reflexão” (GARCIA *et al.*, 2012, p. 281 – *grifo meu*).

A negociação de significados, aspecto presente nas sessões do TTDii e que auxilia a entender as implicações do processo de *feedback* oral para os textos escritos, será especificamente discutida neste momento. Como dito no capítulo teórico, as negociações de

significados estão presentes nas sessões de TTDii, pois esse é um ambiente de ensino e aprendizagem de línguas que pressupõe ajustes conversacionais para que os interagentes esclareçam suas dúvidas linguísticas, culturais ou de qualquer outro tipo. Considerando que o foco são as conversas nas quais os parceiros falam sobre as correções dos textos escritos, essa parte da sessão é permeada por negociações de significado relativas, em sua maioria e conforme as análises mostram, a aspectos gramaticais, pronúncia e ao *feedback* corretivo em si, já que as duplas buscam comentar aspectos corrigidos com o intuito de esclarecê-los aos seus parceiros ou de se pedir esclarecimentos sobre elementos não compreendidos por quem corrigiu.

Para Gass e Selinker (1994 *apud* GARCIA, 2010), as negociações são tidas como interrupções, na qual o fluxo da conversa é interrompido e o desenvolvimento da conversa cessa, a fim de que a dificuldade na compreensão seja sanada. No entanto, do caso da conversa sobre os textos, o *feedback* corretivo não é considerado como uma interrupção, visto que o foco é justamente os parceiros discutirem aspectos das produções textuais. Há um desenvolvimento da conversa no sentido de que, na maioria das vezes, um interagente vai apontando os erros e as alterações feitas por ele e o outro vai concordando com essas mudanças. No caso de Kathrin e João, esse parece ser o esquema da dupla: após a leitura em voz alta da americana, o brasileiro vai lendo novamente o texto e comentando as alterações feitas por ele, as quais são, geralmente, respondidas afirmativamente por Kathrin. Então, há negociações de significados o tempo todo, sendo o excerto abaixo um exemplo:

- 92 J: e voltou à casa de sua mãe e aqui encontrou eu substituiria por descobriu que sua mãe tinha
 93 morrido
 94 K: *ahm*
 95 J: **ou ela encontrou a mãe morta, ela chegou na casa e de repente viu a mãe, por exemplo,**
 96 **deitada na cama e morta, como foi que aconteceu essa situação?**
 97 K: *ahm, encontra que sua mãe já morreu, ahm, não, ela volta à casa e... it's the funeral,*
 98 *how do you say funeral?*
 99 J: **funeral, ou velório**
 100 K: *yeah... the*
 101 J: ela voltou à casa de sua mãe e não encontrou sua mãe morta, se você disser 'encontrou a sua

102 mãe morta' ela abriu por exemplo a porta da casa e a mãe dela tava morta no chão

(*Excerto 9-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Podemos observar a negociação nos comentários referentes às correções de João quando ele pede um esclarecimento sobre o verdadeiro sentido que Kathrin pretendeu com a frase que ele estava lendo (linhas 95-96). Nesse caso, Kathrin tentou explicar em português, porém utilizou a palavra 'funeral' em inglês, solicitando sua tradução, para poder sanar a dúvida de João (linhas 97-98). Percebemos o uso da língua inglesa para explicar uma situação que a americana estava com dificuldade de fazê-lo em português.

Como João ficou confuso com a forma como Kathrin escreveu o trecho em questão, ele pediu um esclarecimento. Foster (1998 *apud* GARCIA, 2010) vê a negociação de significados como a atividade de checar e solicitar esclarecimentos e foi isso que ocorreu nesse episódio de negociação de significado. Pode-se afirmar que a negociação de significados, nesse caso, auxiliou no processo de correção do texto da aluna, pois foi a partir do esclarecimento feito durante o *feedback* corretivo oral que o brasileiro pôde compreender o verdadeiro sentido do que a parceira quis dizer na sinopse de *Eu, tu, eles* e, assim, oferecer outra possibilidade de escrita para que a frase ficasse mais adequada.

No que concerne aos impactos das negociações de significado para os textos produzidos por Kathrin, posso afirmar que são evidentes à medida que permeiam todas as sessões de TTDii da dupla a fim de que o processo de *feedback* corretivo oral aconteça. Caberiam muitos exemplos, pois as negociações de significado são recorrentes a todo momento, representando, assim, a base das discussões acerca do que foi corrigido e como determinados aspectos podem ser alterados a partir de uma solicitação de esclarecimento dos textos. Se apenas na oralidade as negociações auxiliam os parceiros nos momentos de dúvida sobre algo que não entenderam, na produção escrita com o *feedback* oral elas são imprescindíveis.

Na busca de compreender quais são as implicações das sessões de TTDii na versão final

da produção dos textos, analisar a forma como o brasileiro comenta as correções e as reações da americana perante os comentários relativos às correções também se faz pertinente, pois isso dá uma ideia de como foi a abordagem do brasileiro e como a americana reagiu a essas correções. Ademais, por meio dessa análise, é possível verificar em que medida o parceiro brasileiro ajuda, de fato, a americana a melhorar seu texto durante o *feedback* corretivo oral, que complementa o *feedback* escrito dado antes das sessões.

Assim, a partir das quatro diferentes posturas de leitores (LOCKHART & NG, 1995), apresentadas no capítulo teórico – 1) postura interpretativa; 2) postura autoritária; 3) postura colaborativa; 4) postura de sondagem, ao analisar os dados referentes às três sessões transcritas da dupla em questão, identifiquei indícios de duas posturas diferentes de João ao corrigir e comentar as correções de Kathrin – a colaborativa e a de sondagem⁵⁵, as quais serão exemplificadas com excertos das sessões a seguir.

- 66 J: ela espera na igreja mas seu homem misterioso não vem a casar-se com ela, essa parte tá boa,
 67 mas a única, ahm, coisa é que ficou muito formal vamos dizer é 'a casar-se com ela'
 68 K: ok
 69 J: **não é muito comum dizer ‘não vem a casar-se com ela’**
 70 K: aham
 71 J: **talvez** se você tirar ah o artigo, o 'a' fique mais mais informal
 72 K: ok
 73 J: **acho** que não estaria gramaticalmente incorreta essa (incomp), ela espera na igreja, mas seu
 74 homem misterioso não vem se casar com ela, **tudo bem?**
 75 K: sim
 76 J: isso, **geralmente a gente aqui no Brasil costuma colocar essa partícula o ‘se’ antes do,**
 77 **do verbo, existem umas regras pra** (incomp), **mas a gente costuma utilizar antes no oral,**
 78 **na escrita tem uma regrinha que uma regrinha muito chata que diz que você tem que usar**
 79 **depois mas vai depender de um contexto, ok?**
 80 K: ok

(Excerto 10-TT, Kathrin e João, 11/09/13)

⁵⁵ Embora uma das características da postura autoritária seja a ação de solucionar os problemas por si só, sem negociar com o escritor, o que aconteceu na maioria das correções de João (já que ele vai apontando as correções que fez no texto, algumas vezes sem explicar o motivo), não considero que ele tenha adotado essa postura, pois ele não tem ideias preconcebidas sobre os textos de Kathrin e não demonstra um comportamento autoritário durante as correções nas sessões.

Entendo que a postura colaborativa é representada nesse excerto por meio das explicações que João tenta dar ao corrigir um aspecto da língua (próclise e ênclise do pronome reflexivo ‘se’) (linhas 76-79) e da forma como ele faz essa correção, usando termos menos agressivos ao indicar o problema como ‘não é muito comum’ (linha 69), ‘talvez’ (linha 71) e ‘acho’ (linha 73). Há uma intenção de ajudar a parceira a entender o motivo da correção, como facilitador para quem escreve, o que caracteriza a postura colaborativa do leitor. Nesse sentido, João está auxiliando Kathrin a aprender esse aspecto da gramática da língua portuguesa, o que representa um dos objetivos e princípios da aprendizagem em teletandem.

Ademais, a questão do tom da conversa é bastante relevante para se classificar o tipo de postura do leitor. Nelson e Murphy (1993 *apud* SOARES, 2008) afirmam que, para medir se uma interação foi bem sucedida devemos observar qual foi o tom desta interação (*cooperativo, competitivo*). Com o excerto acima, pode-se dizer que o tom de João foi cooperativo, sem demonstrar superioridade ou qualquer outro sentimento que denote arrogância ao corrigir o texto da parceira.

O tom do *feedback* oral no teletandem tem a ver com a relação entre os parceiros, a qual é abordada por Vassallo & Telles (2006), que falam sobre a existência de uma assimetria entre os parceiros. Os autores afirmam que, em toda a sessão de (tele)tandem, o parceiro que faz o papel de proficiente na língua (mais poderoso) em determinado momento sempre terá um papel de menos “poder” quando ele for aprendiz na parceria. Desse modo,

ambas as situações assimétricas podem se neutralizar a partir de uma simetria global. Como consequência, para o aprendiz, falar a língua-alvo com um falante proficiente tende a ser menos intimidador do que em outros contextos de aprendizagem de línguas. Isto acontece porque o Tandem exige uma troca de papéis (de aprendiz para tutor e vice-versa) durante as sessões de Tandem⁵⁶ (VASSALLO & TELLES, 2006,

⁵⁶ Therefore, both asymmetric situations may neutralize each other by producing what we call *global symmetry*. As a consequence, for the Tandem learner, speaking the target language with a proficient speaker tends to be less intimidating than it is in other foreign language learning contexts. This is so because Tandem learning requires

p. 16).

É devido a esse revezamento de papéis que existe uma simetria global, embora haja momentos nos quais os parceiros interajam assimetricamente. No caso do TTDii, esse revezamento de papéis segue a agenda de escrita, correção e *feedback* oral dos textos.

O próximo excerto, da primeira sessão também, apresenta uma postura de sondagem de João, pois ele faz um questionamento à Kathrin para esclarecer uma parte que tem dúvida no texto:

- 171 J: Darlene convida Ciro em sua casa e eles se apaixonam, Zezinho e Osias fazem uma sala nova
 172 na casa para Ciro e moram juntos por alguns anos, **essa sala aí seria um quarto novo um lugar**
 173 **pra ele ficar na casa?**
 174 K: **aham**
 175 J: mais um cômodo na casa então seria então Zezinho e Osias fazem um um quarto pro Ciro
 176 K: **quarto**

(*Excerto 11-TT, Kathrin e João, 11/09/13*)

Ao pedir um esclarecimento sobre o termo ‘sala’ (linhas 172-173) que Kathrin usou no texto, João oferece à parceira uma oportunidade de pensar no significado da palavra ao sugerir o termo ‘quarto’. Essa ação de solicitar esclarecimentos em partes confusas do texto faz parte de uma postura de sondagem e é considerada positiva para a interação dos pares. Ressalto ainda que essa é mais uma negociação de significados, que é feita com o intuito de possibilitar a compreensão de um elemento do texto.

De acordo com o estudo de Lockhart e Ng (1995), as duas posturas identificadas nas sessões de João e Kathrin, a colaborativa e a de sondagem, mostraram-se benéficas para a revisão em pares, visto que criam uma atmosfera mais positiva e encorajadora para o escritor. Concorda com essa premissa Brammerts (2003), dentro dos pressupostos da teoria da

shifting of roles (from learner to tutor and vice-versa) during Tandem sessions (VASSALLO & TELLES, 2006, p. 16 – *tradução minha*).

aprendizagem em tandem que abordam também diferentes posturas dos parceiros durante as sessões. Nesse sentido, os comentários referentes às correções realizados por João foram considerados adequados quando vistos à luz dos critérios desses autores.

Com relação às reações de Kathrin perante as manifestações do parceiro, ela teve um comportamento padrão de aceitação em praticamente todos os momentos nos quais João assinalava as correções que havia feito nos seus textos – concordava com poucas palavras, como ‘ok’, ‘aham’, ‘sim’, ‘yeah’, e em alguns momentos ela apenas repetia a palavra correta, sobretudo quando estava fazendo a leitura dos textos e praticando a pronúncia. Essa postura de Kathrin pode revelar possíveis justificativas, como, por exemplo, a falta de interesse nas correções do parceiro; o entendimento de tudo o que estava sendo dito por João; ou até mesmo a não compreensão dos comentários, o que levaria a uma aceitação automática, apenas para dialogar com o brasileiro.

Tanto o *feedback* escrito quanto o oral têm suas particularidades e funções. No caso da parceria de João e Kathrin, aponto os seguintes pontos positivos de cada modalidade de *feedback*, com base na análise apresentada:

<i>Feedback escrito</i>	<i>Feedback oral</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Forneceu indicações precisas de erros, com suas respectivas correções; - Auxiliou na compreensão de que Kathrin não estava escrevendo para ela mesma, mas, sim, para um leitor real, dando um senso concreto de para quem ela escreve e por quê; - Possibilitou à Kathrin uma oportunidade de ter um falante nativo de português como revisor de seu texto; - Contribuiu de forma direta para a melhoria de seu texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciou a prática da pronúncia na língua portuguesa e entonação na leitura em voz alta; - Ofereceu oportunidades para esclarecimentos e explicações com relação aos erros e às correções escritas no texto, por meio das negociações de significado; - Forneceu à Kathrin possibilidades de tirar dúvidas sobre as alterações feitas por João; - Promoveu a reflexão com relação à forma, ao conteúdo e aos gêneros sinopse e resenha de filmes; - Possibilitou à João o exercício do papel de

	futuro professor de línguas, por meio de práticas reais de ensino e aprendizagem.
--	---

Quadro 23 – Pontos positivos do *feedback* escrito e do oral na parceria Kathrin e João (Fonte: Autor)

A partir desse quadro e dos dados analisados, concordo com autores como Tsui & Ng (2000) e Thorsteinsen (2010), já citados nesta tese, defensores de uma abordagem de *feedback* em pares que conta com a manifestação oral junto à escrita para um melhor resultado no processo de revisão e reescrita de textos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Araújo (2004) acredita na função benéfica da interação oral junto à correção escrita de um texto. Seguindo a autora,

Considera-se que as interações verbais durante as revisões colaborativas permitem captar melhor os indícios da atividade reflexiva dos alunos sobre seus textos, complementando as análises das marcas gráficas de reelaboração. Essas intenções podem revelar as argumentações em torno de modificações, a negociação entre os alunos, as palavras e “contrapalavras” e, inclusive, os comentários que não reverteram em modificações efetivas, mas que incidiram sobre elementos que porventura tenham gerado discussões (ARAÚJO, 2004, p. 21).

É relevante salientar que quando se fala em *feedback* corretivo, seja ele oral ou escrito, deve-se lembrar do seu papel para o teletandem em si e, conseqüentemente, para o funcionamento desse contexto a partir dos princípios que o regem. Conforme afirmam Vinagre e Lera (2008), no tandem

os princípios de autonomia e reciprocidade que sustentam a aprendizagem também estão subjacentes ao *feedback* corretivo. O princípio da autonomia se reflete no fato de que os estudantes tomam decisões sobre a sua própria aprendizagem e, portanto, negociam todos os aspectos da correção de erros, tais como a forma de corrigir uns aos outros, quanto eles vão corrigir e o que vão corrigir. O princípio da reciprocidade está por trás do apoio mútuo que os parceiros oferecem um ao outro e se reflete no reconhecimento das necessidades e estilos da aprendizagem do outro, além de fornecer os parceiros correções e encorajamento (VINAGRE; LERA, 2008, p. 330)⁵⁷.

⁵⁷ The principles of autonomy and reciprocity that underpin learning also underlie corrective feedback. The principle of autonomy is reflected in the fact that students make decisions concerning their own learning and, therefore, negotiate all aspects of error correction, such as how to correct each other, how much to correct and what to correct. The principle of reciprocity lies behind the mutual support the partners offer each and is reflected in the partners' acknowledgment of each other's learning needs and styles in addition to providing corrections and offering encouragement (VINAGRE; LERA, 2008, p. 330 – *tradução minha*).

Essa constatação das autoras indica, mais uma vez, a importância do *feedback* corretivo para as sessões de TTDii não só para o melhoramento das produções textuais, mas, também, para que os princípios da autonomia e da reciprocidade sejam realizados nessa modalidade por meio das negociações de significado, das discussões e do *feedback* corretivo em si.

Retomo o que Hyland (2007) fala sobre a consciência compartilhada durante o processo de aprendizagem, que aponta para a ideia de que aprendizes trabalhando juntos aprendem mais efetivamente do que indivíduos trabalhando separadamente. Nesse sentido, a escrita no TTDii pode ser produtiva, pois prevê a colaboração entre os parceiros e essa prática como um processo.

Na próxima seção, retomo os resultados das análises dos textos e das sessões de modo a relacioná-los com as perguntas de pesquisa da tese.

3.3 RETOMANDO DISCUSSÕES E RESULTADOS DA ANÁLISE

Neste momento, são retomadas as discussões realizadas na análise, relacionando-as com as perguntas de pesquisa da tese, quais sejam:

- *Como (se) os gêneros sinopse e resenha de filmes são apropriados pelas alunas americanas em termos de presença ou não de movimentos retóricos estudados durante o curso?*
- *Há uma conscientização sobre os gêneros textuais produzidos por parte dos interagentes nas sessões de TTDii, ou as correções ficam no nível linguístico com informações culturais?*
- *Quais são as implicações do feedback oral das sessões de TTDii no processo das produções textuais das alunas americanas?*

A caracterização dos gêneros produzidos pelas americanas para as sessões de TTDii foi investigada a partir de apenas um aspecto – a recorrência dos movimentos retóricos da sinopse e da resenha de filmes. No entanto, conforme discuti no aporte teórico desta tese, não são apenas fatores linguísticos que constituem o gênero, mas também fatores extralinguísticos que compõem os eventos comunicativos, nos quais a língua desempenha papel significativo e

indispensável (SWALES, 1990).

Considerando todos os elementos que pautam a noção de gêneros textuais, apresentados no capítulo teórico (propósitos comunicativos, comunidade discursiva, fatores históricos e culturais, retórica, público-alvo), entende-se que não se deve restringir sua caracterização, que é tão complexa, a apenas movimentos retóricos. Ou seja, para se ter uma ideia completa de apropriação de gêneros textuais na escrita seria necessário fazer a análise de outros fatores envolvidos na produção dos textos, o que não ocorreu devido aos objetivos a que esta pesquisa se pretendia, relacionados ao que foi trabalhado em sala de aula e, principalmente, às implicações das sessões de TTDii para a escrita da sinopse e da resenha de filmes. Portanto, restringi o estudo da apropriação dos gêneros por parte das americanas à verificação dos movimentos retóricos, a qual representou um ponto de partida nesse processo de análise dos textos produzidos para o TTDii e pode fornecer dados relevantes para futuras pesquisas, as quais podem incluir outros elementos.

A análise dos textos, mesmo que restrita aos movimentos retóricos e a algumas marcas linguístico-textuais, revelou resultados satisfatórios no que se refere à caracterização da sinopse de filmes (BEZERRA, 2006) e da resenha de filmes (RIGUEIRA, 2010), como foi possível ver nos quadros com números de alunas que incluíram determinados movimentos e subfunções (esse último, apenas presente nas resenhas), os quais são resumidos da seguinte forma: a) nas sinopses de *Eu, tu, eles*, 58% das alunas incluíram quatro ou cinco movimentos retóricos do gênero de um total de seis; b) nas sinopses de *O contador de histórias*, 75% das alunas incluíram quatro ou cinco movimentos retóricos; c) nas resenhas de *Eu, tu, eles*, 67% das alunas apresentaram todos os movimentos retóricos por meio de pelo menos uma subfunção de cada movimento.

São números que indicam uma apropriação satisfatória dos gêneros por parte das americanas, considerando-se o curto tempo que elas tiveram de aulas sobre a sinopse e a resenha

de filmes, bem como a ausência de um *feedback* corretivo escrito e oral (SHEHADEH, 2010) dos parceiros brasileiros que contribuísse com a caracterização dos gêneros. Respondendo, então, à primeira pergunta, temos que os gêneros foram apropriados de forma que a SF e a RF ficaram caracterizadas nos textos produzidos pelas alunas da UA, já que a presença dos movimentos retóricos de cada gênero foi identificada na maioria dos textos, a partir dos modelos retóricos adotados nesta pesquisa.

Sobre a ausência de contribuições dos brasileiros no que se refere às características da SF e da RF, mencionada no parágrafo acima, essa constatação responde à segunda pergunta da pesquisa, que buscou verificar se houve uma conscientização das interagentes americanas acerca dos gêneros produzidos para o TTDii. De acordo com os dados analisados e as discussões pertinentes a esse tópico, entende-se que, na maioria das sessões nas quais se falou sobre os textos, não houve comentários relativos aos gêneros, pois os parceiros brasileiros não haviam tido insumo sobre a SF e a RF, o que não possibilitou uma conscientização acerca desse aspecto nos textos.

Contudo, em quatro duplas apareceram episódios de menção e esclarecimentos acerca dos gêneros que foram escritos pelas americanas, fato que evidencia exemplos de conscientização por parte dos alunos, apesar de o trabalho com a SF e a RF não ter sido realizado em ambas as turmas. Da parte dos brasileiros, isso significa que houve um reconhecimento dos gêneros (BAZERMAN, 1994) escritos pelas americanas nesses episódios trazidos para a análise, o qual fez parte do *feedback* corretivo oral, durante as sessões de TTDii. Esse reconhecimento pode ser advindo da bagagem social, cultural e linguística dos alunos, visto ser a sinopse de filmes e a resenha de filmes gêneros que fazem parte da realidade de muitas pessoas.

A conscientização do gênero por parte das americanas reflete um dos princípios sobre pedagogia de gêneros defendidos por Coe (2002), já citado no capítulo teórico e que retomo

aqui. O autor afirma que “entender o gênero auxiliará os alunos a se tornarem escritores versáteis, capazes de se adaptarem à grande variedade de tipos de tarefas de escrita que eles encontrarão em suas vidas” (COE, 2002, p. 200). Ou seja, ter consciência sobre o gênero que está sendo produzido ou lido não serve apenas para contribuir com o texto do parceiro; é importante, também, para que habilidades comunicativas, linguísticas e sociais sejam acionadas quando outros gêneros aparecerem na vida desses alunos e para que eles possam se adaptar às demandas textuais que surgirão.

Essa questão de investigar a conscientização dos gêneros nas sessões por parte das americanas, que foi um dos objetivos da presente tese, representa um problema de metodologia da pesquisa no sentido de que a ausência de um trabalho com gêneros com a turma da UNESP não foi levada em conta no processo de *feedback* corretivo, a princípio. Os objetivos da prática escrita dos alunos brasileiros, naquele momento, também eram outros e não havia relação com gêneros textuais. Somente após as tomadas de decisão sobre realizar o trabalho com gêneros na turma de PLE e os encaminhamentos feitos com o curso, começou-se a pensar sobre grandes chances de não haver reciprocidade no que tange às contribuições relativas aos movimentos retóricos dos gêneros textuais.

Indubitavelmente, um trabalho baseado em gêneros textuais com as duas turmas participantes das sessões seria possível de ser realizado de forma simultânea, a fim de que todos os alunos tivessem insumo sobre os gêneros que deveriam ser produzidos. No entanto, na presente pesquisa, houve alguns obstáculos que levaram à escolha de se trabalhar com os gêneros apenas em uma das universidades que iriam realizar o TTDii naquele semestre.

Primeiramente, a turma participante das sessões na universidade brasileira é formada por alunos que fazem parte tanto do curso de graduação que propõe o TTDii – no caso desta pesquisa, do curso de Letras, quanto de outros cursos, com alunos voluntários; assim, para que o insumo de gêneros fosse dado a todos, uma agenda deveria ter sido organizada com vistas a

possibilitar a participação dos alunos de todos os cursos participantes, o que não foi previsto naquele momento.

Em segundo lugar, havia a necessidade de ter outro professor dando aula na turma de brasileiros simultaneamente, para que ambas as turmas tivessem o insumo de gêneros ao mesmo tempo e pudessem fazer as devidas contribuições relativas à caracterização dos gêneros. Isso era viável; entretanto, não cogitei essa possibilidade naquele momento, por entender que esse trabalho não precisaria ser feito com as duas turmas, o que se revelou um erro posteriormente, já que as contribuições referentes à caracterização dos gêneros só seria possível se houvesse conhecimento explícito para ambas as turmas.

Com relação à terceira pergunta de pesquisa, sobre as implicações das sessões de TTDii para as produções textuais das americanas, primeiramente foram selecionados dois aspectos para que essa pergunta fosse respondida e, também, como tentativa de caracterizar as dinâmicas das sessões nas quais os textos são abordados: ajustes conversacionais; e forma como os textos são abordados nas sessões.

A partir da análise desses critérios, identifiquei alguns possíveis impactos do *feedback* oral das sessões de TTDii para as produções escritas das alunas, quais sejam: a) oportunidade que as americanas têm para buscar estratégias que facilitem seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros; b) a escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa com o intuito de facilitar o processo do *feedback* corretivo oral; c) o tratamento de aspectos gramaticais, significados de palavras, pronúncia, os quais auxiliam em aspectos relativos à forma e ao conteúdo da língua; d) possibilidade de os participantes tratarem de aspectos dos textos que extrapolam o nível linguístico, como características do gênero textual que foi produzido pelas alunas; e) compartilhamento de ideias e explicação de questões sociais e culturais que fazem parte dos textos; f) oportunidade de práticas docentes para os futuros professores de cursos de licenciatura.

Com vistas a analisar a dupla focal para entender o papel do *feedback* corretivo oral, foram selecionados outros três critérios, que pareceram relevantes: a) como acontecem as correções durante as sessões; b) negociações de significado; c) as correções do brasileiro e as reações da americana. Resumidamente, observei que o *feedback* oral dado pelo brasileiro complementou e enriqueceu o *feedback* escrito na medida em que a) propiciou a prática da pronúncia na língua portuguesa na leitura em voz alta; b) ofereceu oportunidades para esclarecimentos e explicações com relação aos erros e às correções escritas no texto, por meio das negociações de significado; c) forneceu à americana possibilidades de tirar dúvidas sobre as alterações feitas por seus parceiros; d) permitiu a reflexão com relação às características dos gêneros sinopse e resenha de filmes; e) serviu como prática de ensino de línguas em ambiente colaborativo para João, futuro professor. Essas constatações, derivadas da dupla *Kathrin e João*, complementam aquelas apresentadas na análise das duplas como um todo.

Sobre esse último benefício do *feedback* corretivo oral, tem-se que, segundo Vieira-Abrahão (2010), o Teletandem é um espaço promissor para a formação de professores em pré-serviço, uma vez que proporciona o envolvimento do futuro professor em uma prática real de ensinar e aprender, e promove condições para o desenvolvimento do processo reflexivo e da autonomia docente.

Então, respondendo à pergunta de quais seriam as implicações das sessões de TTDii para as produções textuais das americanas, entendo que, embora não tenha investigado outros elementos que auxiliariam nessa resposta e caracterização das dinâmicas das sessões – como, por exemplo, uma análise de como os brasileiros corrigiram os textos por escrito das americanas para a primeira reescrita, encontrei resultados positivos em termos de impactos para os textos escritos, como os supracitados.

Feita essa breve retomada de aspectos pertencentes à análise do *corpus*, trato, a seguir, dos resultados da pesquisa, limitações e outros aspectos reservados para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A última seção desta tese traz as considerações finais acerca do percurso do trabalho, abordando a retomada dos objetivos e de como (ou se) eles foram cumpridos, considerando as limitações da pesquisa e os resultados das análises. Também avalio os resultados da pesquisa obtidos e discuto perspectivas futuras para dar continuidade a este estudo.

Tendo em vista a importância que a escrita tem na modalidade de TTDii (ARANHA & CAVALARI, 2014) e a necessidade de estudos sobre essa temática, bem como todos os outros motivos já mencionados na introdução desta tese, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o processo de aprendizagem da produção textual dos gêneros sinopse e resenha de filmes, na modalidade do TTDii em uma turma de PLE de uma universidade americana. Para atingir esse grande objetivo, que teve como pressuposto a elaboração e aplicação de um curso de gêneros na turma escolhida para o estudo, dividi-lo em três objetivos específicos, que foram: a) verificar como (se) os gêneros ensinados em sala de aula foram apropriados pelas alunas da turma de PLE para as produções das sessões de TTDii; b) investigar se houve uma conscientização sobre os gêneros escritos pelas americanas e, se sim, como eles foram abordados nas sessões de TTDii; c) verificar as implicações das sessões de TTDii no processo das produções textuais das americanas.

Como se pode ver, foram dados dois enfoques diferentes ao longo do estudo no que diz respeito aos dados pertencentes ao *corpus* e aos objetivos: num primeiro momento, analisei os textos produzidos pelas alunas participantes da pesquisa, com vistas a observar os movimentos retóricos presentes nos textos escritos e que foram ensinados nas aulas; e na segunda parte da análise, analisei as sessões de TTDii nas quais os alunos abordaram os textos escritos pelas americanas para investigar o processo do *feedback* oral, a abordagem dos gêneros nas sessões e sua possível contribuição para os textos.

A análise dos textos em suas versões finais buscou identificar a presença dos movimentos retóricos ensinados para verificar a apropriação dos gêneros e ver como eles foram

produzidos para as sessões de TTDii. Os resultados revelam que as participantes produziram, de modo geral, os gêneros trabalhados em sala de aula de maneira satisfatória, incluindo a maior parte dos movimentos estudados por elas, entre outras características inerentes aos gêneros, como as linguísticas.

O fato de os textos das americanas não terem incluído todos os movimentos retóricos simultaneamente, de ambos os gêneros, não os descaracteriza, pois, além de haver movimentos que eram opcionais segundo os modelos retóricos adotados por mim, segundo Silva & Cristovão (2014, p. 196), “o texto do aluno não precisa necessariamente ser composto de todas as características prototípicas, porém, é importante que o conteúdo do texto esteja organizado de modo que seja socialmente reconhecido como texto pertencente ao gênero trabalhado”. Nos textos analisados, os gêneros produzidos foram reconhecidos como pertencentes à sinopse de filmes e à resenha de filmes a partir de movimentos e características que propiciaram esse reconhecimento.

Além de comprovar a caracterização dos gêneros nos textos das americanas, deve-se salientar que a produção da sinopse e da resenha de filmes tornou a prática da escrita, no TTDii, socialmente situada (JOHNS, 2011), com propósitos comunicativos delimitados (SWALES, 1990), o que deu um caráter mais contextualizado para tal atividade. A inclusão de gêneros para este contexto possibilitou a visão da escrita como prática social situada e transformou tal atividade em uma ferramenta de agência às alunas (BAZERMAN, 2006).

Alguns obstáculos existiram no processo de ensino dos gêneros, como a falta de tempo para essas aulas (apenas nove aulas de 50 min cada) e a falta de amadurecimento teórico da pesquisadora, que fez com que algumas ações consideradas importantes na abordagem sociorretórica dos gêneros não tivessem sido incluídas nas aulas. Cito, por exemplo, a ausência de uma abordagem baseada em tarefas, as quais poderiam ter sido realizadas de modo a levar as alunas a construírem o conhecimento acerca dos gêneros progressivamente.

No que concerne ao segundo objetivo da tese, a questão dos gêneros textuais e como isso apareceu nas sessões de TTDii, temos como resultado que, embora os gêneros textuais trabalhados em sala de aula tenham sido produzidos de forma satisfatória, as sessões de TTDii não tiveram influência nesse processo de forma direta.

O desconhecimento dos gêneros textuais dos parceiros brasileiros não possibilitou contribuições nesse aspecto para os textos das parceiras americanas, embora questionamentos acerca das produções da sinopse e da resenha de filmes tenham sido feitos e ajudaram no esclarecimento de questões, como no caso da dupla Maria e Fernanda, com o exemplo do uso da palavra “usuário” no lugar de “avaliação”, na sinopse do filme *Eu, tu, eles*.

Alternativas para que esse problema seja solucionado devem ser exploradas, a fim de que o foco do trabalho com gêneros não seja desviado. Primeiramente, houve uma abordagem de gêneros textuais apenas com a turma de PLE da universidade americana, ou seja, os brasileiros não tiveram insumo sobre os gêneros produzidos pelas americanas. Para que isso fosse melhorado, seria necessário que os professores das universidades participantes pudessem trabalhar concomitantemente com ambas as turmas do TTDii, facilitando, assim, o trabalho de ensino dos gêneros.

Em segundo lugar, seria interessante conduzir uma análise de necessidades (HYLAND, 2004) nas turmas participantes, a fim de saber quais gêneros podem ser relevantes para ambos os lados para serem trabalhados nas aulas e solicitados nas produções textuais do TTDii. Por meio da análise de necessidades, são obtidas informações que, segundo Vieira (2014, p. 35), “possibilitam a elaboração de tarefas com potencial de desenvolver de maneira crítica as macro e micro-habilidades comunicativas dos alunos na língua-alvo em contexto acadêmico”.

A alternativa de se trabalhar com os gêneros textuais nas duas turmas interagentes de TTDii teria grandes chances de funcionar, pois o problema de não haver contribuições aos textos no que diz respeito aos gêneros produzidos poderia ser solucionado. Isto é, já que ambos

os parceiros teriam conhecimento sobre as características e os movimentos retóricos dos textos, eles teriam condições de abordar esses elementos que vão além do caráter linguístico das produções escritas.

Ademais, outros aspectos além dos movimentos retóricos e características dos textos poderiam surgir se o trabalho com os gêneros tivesse ocorrido de maneira explícita em ambos os lados, com instruções para que os interagentes conversassem sobre os gêneros em si e questões relacionadas aos propósitos comunicativos (SWALES, 1990), por exemplo, entre outras que extrapolassem os limites linguísticos da produção textual.

Porém, mesmo com o trabalho sendo realizado com apenas as alunas americanas e sem instruções sobre como proceder no *feedback* corretivo quanto aos gêneros, pude investigar aspectos significativos das produções escritas no TTDii, como a apropriação dos gêneros ensinados a elas e como o *feedback* oral dado nas sessões pode ser produtivo em termos de auxiliar o *feedback* escrito previsto na modalidade.

Para atingir o terceiro objetivo específico (investigar as implicações das sessões para as produções textuais), foram encontrados muitos dados que permitiram uma divisão de critérios em busca da caracterização de como o *feedback* oral acontece durante as sessões. Para tanto, utilizei dados de algumas duplas participantes, a fim de descrever as conversas com base em dois critérios: 1) ajustes conversacionais (uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas sessões); 2) forma como os textos são abordados nas sessões.

Na análise da dupla focal, foram selecionados outros três critérios, que foram considerados relevantes para investigar as implicações das sessões para os textos das americanas: a) como acontecem as correções durante as sessões; b) negociações de significado; c) reações da americana diante das correções do brasileiro. Realizei uma análise sem divisões desses critérios em tópicos, pois eles estão interligados e representam o processo de *feedback* corretivo oral como um todo.

Os resultados da análise das parcerias e da dupla focal, que foram retomados detalhadamente na seção anterior, indicam questões notáveis acerca das dinâmicas das sessões, de como o *feedback* corretivo oral acontece, bem como evidenciam benefícios desse *feedback* para esclarecimentos acerca de elementos corrigidos nos textos que, conseqüentemente, podem contribuir para as produções textuais finais das alunas.

Chamo atenção aqui para a negociação de significados (GARCIA, 2010), que ficou evidenciada e permeia todas as sessões, já que para verificar as correções que os parceiros brasileiros fizeram, são necessários ajustes na conversa, os quais servem para negociar o significado daquilo que foi corrigido e está sendo revisado no momento da sessão de TTDii. No contexto do teletandem, negociações de significados são imprescindíveis, uma vez que toda a interação entre os participantes prevê diferentes níveis de proficiência, dúvidas linguísticas, diferenças culturais e sociais, entre outros aspectos que tornam o contexto único e, ao mesmo tempo, plural no sentido de estar fundamentado pela diversidade.

Os impactos do *feedback* corretivo oral para a escrita no TTDii poderiam também ser investigados por meio da análise das versões dos textos produzidos pelas alunas, a fim de que pudessem ser comparadas, e as alterações realizadas a partir da conversa durante a sessão observadas. Entretanto, esses dados não fizeram parte do *corpus* focal, pois, por ora, uma das intenções deste estudo foi analisar apenas o *feedback* oral e como ele poderia auxiliar as alunas americanas para esclarecimentos sobre suas produções textuais.

A fundamentação teórica teve papel essencial para que os dados fossem estudados à luz de pressupostos que os embasassem apropriadamente, dentro da proposta inicial do trabalho. Aqui, aponto uma limitação com relação à falta de aporte teórico acerca da produção textual escrita dentro da modalidade do TTDii e, ainda, que abordasse as teorias de gêneros textuais. Em termos de teoria, acredito que esse tenha sido o maior desafio da pesquisa, já que unir essas temáticas demandou bastante reflexão e a própria experiência dentro do contexto, ao longo dos

anos que pude participar das atividades do TTDii na UNESP. Entretanto, penso que um diálogo produtivo entre as teorias escolhidas para embasar a pesquisa foi efetuado, a partir das leituras sobre essas as temáticas e de uma iniciativa em me posicionar, embora com certa relutância, imprimindo minha voz nas discussões teóricas da tese.

O capítulo metodológico cumpriu a função de caracterizar a pesquisa e justificar as ações que realizei no trato dos dados focais. Ao meu ver, foi possível trabalhar com as análises seguindo os princípios defendidos na metodologia, apesar da grande variedade dos tipos de pesquisa aos quais essa tese se encaixa, o que representou certa dificuldade em alguns momentos, principalmente quando as análises qualitativa (GRANDE, 2011) e interpretativa (MASON, 1998) tinham de ser consideradas. A subjetividade é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que permite uma interpretação do pesquisador e proporciona um olhar concreto de quem esteve presente durante o processo de coleta e produção dos dados, representa, também, um risco ao permitir afirmações que nem sempre estão embasadas empiricamente ou que dizem respeito somente a suposições feitas a partir de determinada leitura. Este é um dos maiores desafios em se fazer pesquisa na Linguística Aplicada e dentro da perspectiva qualitativa: frente à geração de dados complexos, contextuais e detalhados, estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que está produzindo.

No que concerne aos dados do *corpus*, as gravações das sessões de TTDii, pertencentes ao banco de dados do Laboratório de TTDii da UNESP, apresentaram alguns problemas na qualidade dos arquivos de áudio e vídeo, o que dificultou muito o entendimento de várias gravações, prejudicando, de certo modo, a análise desse material documentário. Os problemas estão ligados, provavelmente, a uma falta de manutenção dos programas pelos quais o TTDii funciona, bem como à falta de recursos para a atualização de tais *softwares*, contratempos que

podem ser solucionados com ações por parte dos pesquisadores, monitores e usuários dos laboratórios de TTDii das universidades envolvidas.

Há questões inerentes à prática de TTDii que surgiram no decorrer das análises, como o papel da *webcam* e do *chat* para o *feedback* oral, durante as sessões nas quais os alunos falaram sobre suas produções. Essas características das sessões foram comentadas em alguns momentos ao longo das transcrições das gravações, com o intuito de corroborar algumas ações e reações dos participantes, como no caso das reações de Kathrin frente às indicações de correções feitas por João, e os gestos de explicação feitos pela dupla Paula e Alex. A *webcam* certamente representa um dos elementos para futuras análises dentro do contexto no qual esta pesquisa foi realizada ou em outros, visto ser essa uma ferramenta que apresenta benefícios para as sessões de TTDii, conforme Telles (2009) evidenciou em seu estudo acerca da *webcam* e seu papel no contexto do teletandem.

O enfoque da tese recaiu sobre a produção escrita dos dois gêneros trabalhados em sala de aula na turma de PLE da universidade americana, o que poderia dar a ideia, em algum momento, de exclusão do contexto do teletandem para a pesquisa. Entretanto, é inegável considerar as características que fazem parte do TTDii e que tiveram um papel essencial para que a escrita dos textos adquirisse o formato esperado, a partir das contribuições da troca de textos entre os parceiros que essa modalidade de ensino e aprendizagem de línguas possibilitou, por meio do *feedback* corretivo escrito e oral.

Nesse sentido, aponto algumas vantagens da interação online entre os participantes no TTDii, para que seja ainda mais evidenciado o caráter colaborativo desse contexto: a) oportunidade de conversar e ter um *feedback* corretivo de um falante nativo da língua sem se preocupar com as barreiras geográficas que o contato presencial imporia; b) flexibilidade que o contexto virtual propicia, já que os alunos podem modificar suas produções textuais de acordo com as negociações que são feitas entre os parceiros durante as sessões de TTDii; c)

maior acesso à informação por se tratar do computador e da internet, caso haja dúvidas com relação à produção dos textos; d) o fato de que os alunos têm um *feedback* dado por um outro aluno, que, teoricamente, inibiria menos quem escreve por não se tratar de um professor que geralmente corrige para avaliar; e) oportunidade de pôr em prática os princípios que regem o tandem, conforme Brammerts (2003) sugere – autonomia, reciprocidade e separação das línguas, para que os objetivos traçados pelos participantes sejam alcançados da forma como eles desejarem.

Além disso, a escrita como prática social (MOTTA-ROTH, 2006) é evidenciada nas sessões de TTDii, já que essa modalidade prevê a realização da escrita, revisão e reescrita, passos fundamentais para que essa prática seja considerada como um processo, como trabalho, bem como a existência de leitores reais para os textos produzidos nesse contexto.

É válido dizer, também, que muitas das ações realizadas neste estudo podem ser usadas em outros ambientes educacionais, sejam presenciais ou não, já que a noção de aprendizagem colaborativa de línguas está presente em diversos âmbitos que não sejam apenas o teletandem. As ações de escrita, revisão de textos em pares e reescrita, por exemplo, podem ser (e muitas vezes são) realizadas em escolas e universidades de diversas formas, dependendo de como os professores conduzem as atividades. Outros ambientes de aprendizagem de línguas não-presenciais, que tem a telecolaboração como fundamento, representam possibilidades de se trabalhar com gêneros textuais, escrita com *feedback* corretivo em pares, entre outros aspectos que foram apresentados no TTDii.

Esta tese representou um desafio muito grande para mim, como pesquisadora, pois a produção textual escrita ainda é um tema novo a ser estudado na modalidade de TTDii. Ademais, trabalhar a escrita a partir da teoria de gêneros textuais, nesse contexto, significou explorar uma temática ainda em construção, que demanda pesquisas sob diferentes vieses. Além de investigar questões pertinentes do TTDii, buscando entender como o processo de

escrita, revisão e reescrita se dá nessa modalidade a partir dos gêneros textuais, pretendi, sobretudo, incitar reflexões acerca das possibilidades viáveis para que essa prática seja realizada de forma a considerar o papel dos alunos como escritores e revisores de textos, ou seja, agentes de seus textos (BAZERMAN, 2006), bem como o caráter social dos textos escritos dentro de uma perspectiva de gêneros textuais.

Encontrar o relevante também foi um desafio nesta pesquisa. Inicialmente, confesso que tentei buscar nos dados apenas o que eu gostaria de encontrar para responder às perguntas da pesquisa. Foi um processo lento de amadurecimento como pesquisadora até que eu tivesse a consciência de que eu deveria deixar os dados me mostrarem o que eles tinham para me mostrar. Os aspectos que fugiam ao nível linguístico, por exemplo, não foram considerados em uma primeira leitura. Somente após a leitura de outras pessoas pude perceber que, de fato, eu estava, de certa forma, ignorando dados que eram relevantes e se demonstraram interessantes ao longo do estudo. O TTDii é um contexto muito rico de ser explorado e mostra, a cada pesquisa realizada, que não é possível colocar os dados que queremos encontrar em uma “caixinha” para buscar as respostas de nossas perguntas de pesquisa.

Nesse sentido, o fato de os gêneros textuais não terem sido abordados pelos participantes da pesquisa havia sido uma frustração para mim, no início. Contudo, percebi que aí estava uma das limitações da pesquisa – a falta de conscientização e de conhecimento sobre a sinopse e a resenha de filmes por parte dos brasileiros não iria mesmo possibilitar contribuições no que diz respeito às características desses gêneros textuais, como já mencionei em vários momentos desta tese. Ou seja, para investigar como os gêneros textuais são construídos a partir do processo de escrita, revisão e reescrita dos textos, no TTDii, é preciso mais do que lecionar aulas sobre determinados gêneros em uma turma e colocá-los com seus parceiros para que seus textos sejam corrigidos no nível linguístico e retórico do gênero.

O interessante de se fazer pesquisa é justamente a possibilidade de fazer tentativas e ir

melhorando conforme elas dão certo ou errado. A partir de problemas identificados na pesquisa, posso sugerir alternativas para que ela seja realizada de forma mais produtiva no futuro. A sugestão que parece mais adequada para que a ausência de contribuições sobre os movimentos retóricos dos gêneros seja diminuída é a necessidade de professores e/ou mediadores realizarem o trabalho com os gêneros em ambas as turmas das universidades que participam do TTDii. Assim, há maiores chances de haver reciprocidade no que concerne a esse aspecto dos textos escritos na modalidade.

Além disso, a forma como o professor conscientiza seus alunos sobre a importância de produzir determinados gêneros para o TTDii é fundamental. Não adianta apenas saber escrever um gênero específico; é preciso entender as relações entre o gênero textual e os propósitos comunicativos, os participantes envolvidos, a situação retórica e o seu contexto social (DEVITT, 2004). Ou seja, é preciso conectar os gêneros à uma situação para fornecer a esses gêneros uma natureza retórica.

É importante que os alunos saibam que o *feedback* corretivo pode extrapolar questões de nível linguístico e avançar para o conteúdo do texto, bem como para as características do gênero que está sendo produzido. No caso desta pesquisa, as contribuições com relação ao conteúdo dos textos também ficaram restritas, pois as sinopses e a resenha de filmes enviadas para os parceiros eram sobre filmes que os brasileiros não haviam assistido para as sessões, como ocorreu com as alunas americanas. É possível que alguns tivessem assistido por conta, previamente; mas isso não garante contribuições sobre o conteúdo.

A proposta de se incluir a troca de textos no TTDii teve por motivos a falta de assunto apontada por pesquisas na modalidade (ARANHA & CAVALARI, 2015; CAVALARI & ARANHA, no prelo) e a ausência da prática da escrita nas sessões. Esse, portanto, é um aspecto novo que demanda pesquisas, bem como a questão do *feedback* corretivo escrito e do oral, que precisa ser melhor estudada para que os mediadores possam sugerir formas de fazê-lo,

especialmente para alunos que serão futuros professores.

Outra sugestão que pode ser dada no que concerne ao trabalho de gêneros com as turmas de TTDii é a união de conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, que normalmente é a escolhida para a realização das sessões, com os gêneros que podem ser produzidos pelos alunos. Nesse sentido, a aprendizagem de conteúdos gramaticais da língua inglesa, por exemplo, é amparada por propósitos delimitados, uma estrutura retórica e a definição de um público-alvo, tornando essa aprendizagem de questões linguísticas mais contextualizada, objetivando ações que vão além dos aspectos linguísticos por si só (JOHNS, 2011). As abordagens de gênero (HYLAND, 2007), então, fornecem um quadro coerente para o estudo da língua e de contextos, assegurando que os objetivos de um curso sejam derivados das necessidades dos alunos.

Meu trabalho com a turma da UA não foi realizado da forma como acabei de descrever, pois, como já mencionado, utilizei algumas aulas de outra professora para poder trabalhar a SF e a RF com as alunas, sendo que essas aulas eram de Literatura. Isto é, não foi possível unir conteúdos linguísticos de PLE com os gêneros estudados, apesar de ter havido momentos de dúvidas e esclarecimentos da língua portuguesa durante minhas aulas. Desse modo, esse foi outro aspecto que não funcionou da maneira como acredito ser a mais adequada e que pode ser feita diferentemente, com o intuito de tornar o ensino mais produtivo para os participantes do TTDii.

Embora algumas ações não tenham sido realizadas adequadamente, nem tenham atingido os resultados esperados, acredito que os aspectos positivos que permeiam o estudo se sobressaem. Entretanto, tudo aquilo que não deu certo serve como exemplo de experiências que podem ser aprimoradas com a intenção de contribuir ainda mais com a pesquisa na teoria e, sobretudo, com a prática, no ensino e na aprendizagem de línguas de modo geral.

A pesquisa qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006) procura a compreensão do mundo social, constituído por significados que são construídos pelo homem, o que faz com que a

realidade não seja única e acabada, mas sim múltipla e complexa. Nesse sentido, busquei, com esse estudo, em um contexto específico do âmbito acadêmico, contribuir com a realidade que se faz presente e que demanda compreensões variadas considerando o papel que o TTDii tem para a aprendizagem de línguas.

Um dos objetivos pessoais dessa tese foi também o de mostrar a importância que tal modalidade tem adquirido desde seu início, e como o TTDii pode ser explorado levando-se em conta o papel que ele tem para as aulas de línguas nas universidades participantes do projeto, que é, certamente, significativo para os alunos que fazem parte dessa jornada em busca do aperfeiçoamento em Língua Estrangeira. Espero que esse objetivo tenha sido, ao menos em partes, alcançado e que a presente pesquisa suscite reflexões acerca das questões levantadas no estudo e sua aplicabilidade no TTDii.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. In: *Revista Letras*, v. 2. Santa Maria: Editora da UFSM, 1991.

AMORIM, K. V.; MENESES, R. A. A produção do gênero resenha de filme: uma experiência com alunos do ensino fundamental. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais...*, 2012.

ARANHA, S. *Contribuições para a introdução acadêmica*. Tese – Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, 2004.

_____. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. In: V SIGET, 2009, Caxias do Sul. *Anais do V SIGET*. Caxias do Sul: em CD-Rom, 2009.

_____. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ARANHA, S.; BRAGAGNOLLO, R. M. Genre(s) and Teletandem: Towards a Successful Relationship. In: LOPES, R. E. de L.; FISCHER, C.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: um Festschrift para Rosinda Ramos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ARANHA, S.; CAVARALI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*. v. 35, n. 2, p. 70-88, 2014.

_____. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31(3), p. 763-780, 2015.

ARANHA, S.; TELLES, J. Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. In: *Anais do VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Natal, 2011.

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via Teletandem Institucional Integrado (TTDii). *Revista (Com)Textos Linguísticos*, n. 9, v. 12, p. 274-293, 2015.

ARAUJO, N. R. P. *A formação de parcerias de teletandem: da organização ao sistema de atividades*. Dissertação – Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

ARAÚJO, L. C. *Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2004.

ASHWELL, T. Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method? *Journal Of Second Language Writing*. v. 9 (3), p. 227-257, 2000.

BARROS, E. M. D. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009.

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

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *Cadernos do CNLF*, 52 v. XII, n. 05, 2008.

BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREDMAN, A; MEDWAY, P. (Orgs.) In: *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, p. 79-101, 1994.

_____. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, J; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Trad. e Adap. de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. *et al. Genre in a Changing World*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

BAZERMAN, C.; MILLER, C. *Bate-papo acadêmico: Gêneros Textuais*. Orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; Trad. Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-45, 2010.

BERBARE, A. P. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, M. A. (org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté (SP): Cabral, p. 41-58, 2004.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

_____. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BHATIA, V. *Analysing genre: language use in professional settings*. Nova York: Longman, 1993.

_____. Applied genre analysis: a multi-perspective model. In: *Ibérica: Revista De La Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, n. 4, p. 3-19, 2002.

_____. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

BOENTE, A.; BRAGA, G. *Metodologia científica contemporânea*. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BONFIM, M. V. *A autonomia no contexto teletandem institucional integrado*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, IBILCE – São José do Rio Preto, 2014.

BRAGAGNOLLO, R. M. *O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, D. & Brammerts, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

BRAMMERTS, H. *et. al.* Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, H; CHICORRO, A. (Orgs.) *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, p. 15-25, 2002.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2009.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola Editorial, p.130-149, 2005.

CAVALARI, S. M. S. Opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira. *Estudos Linguísticos XXXV*, p. 1887-1896, 2006.

_____. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – São José do Rio Preto. 2009.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. (no prelo).

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Orgs.). *Genre in institutions: Social processes in the workplace and school*. New York: Continuum, 1997.

COE, R. M. The new rhetoric of genre: Writing political beliefs. In: JOHNS, A. (Org.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Routledge, p. 197-207, 2002.

COE, R. M., & FREEDMAN, A. Genre theory: Australian and North American approaches. In: KENNEDY, M. L. (Ed.). *Theorizing composition: A critical source-book of theory and scholarship in contemporary composition studies*. Westport, CT: Greenwood, p. 136-147, 1998.

CONSOLO, D. A.; FURTOSO V. B. Assessing oral proficiency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 3, p. 665-689, 2015.

COSTA, L. M. G. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

COSTA, R. L. S. da. A organização retórica do gênero artigo experimental em comunidades disciplinares distintas. *Entrepalavras*, ano 2, v.2, n.2, Fortaleza, p. 126-146, ago/dez 2012.

CZIKO, G. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 25- 39, 2004. Disponível em: <<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=172>>. Acesso em: 13 abril 2016.

DEBRAS, C. *et al.* The Multimodality of corrective feedback in tandem interactions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n. 212, p. 16-22, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (orgs.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVITT, A. J. Genre as language standard. In: BISHOP, W.; OSTROM, H. *Genre and writing: Issues, Arguments, Alternative*. Portsmouth, NH: Boynton, p. 45-55, 1997.

_____. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University, 2004.

_____. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C. *et al.* *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 337-351, 2009.

DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*. v. 21, n. 1, p. 40-58, 2012.

ELOLA, I.; OSKOZ, A. Toward Online and Hybrid Courses. In: Manel Lacorte, *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Chapter 13, p. 221-237, 2014.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Measuring the effects of revisions on text structure. In: BEACH, R.; BRIDWELL, L. S. (Ed.). *New Directions in Composition Research*. New York: The Guilford Press, p. 95-108, 1984.

FERNANDES, A. M.; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 261-287, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

FISHELOV, D. *Metaphors of Genre: The Role of Analogies in Genre Theory*. University Park: Penn State University Press, 1993.

FLOWERDEW, J. Genre in the classroom: A linguistic approach. In: JOHNS, A. M. (Org.) *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 91-102, 2002.

FUNO, L. B. A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2011.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, S.J. do Rio Preto, 2011.

GARCIA, D. N. de M. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. Tese (Doutorado) – UNESP (São José do Rio Preto). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, SP, 2010.

GARCIA, D. N. de M.; *et al.* Aprendizagem de línguas e léxico: a negociação de significado em práticas telecolaborativas. *Calidoscópio*. v. 10, n. 3, p. 278-293, set/dez 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.

GRANDE, P. B. de. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n.23, dez. 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; R. HASAN. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985/1989.

HEDGCOCK, J. & LEFKOWITZ, N. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, p. 255-276, 1992.

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

HENDGES, G. Procedimentos e categorias para análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T. (Orgs.) *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: UFSM, p. 101-129, 2008.

HYLAND, K. *Genre and Second Language Writing*. The University of Michigan Press, 2004.

_____. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 148-164, 2007.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 4, p.

693-722, 1996.

INSTITUTE for Writing and Rhetoric. *Collaborative Learning/Learning with Peers*. Dartmouth College, abr. 2014. Acesso em: 18 nov. 2014. Disponível em: <http://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/collaborative-learninglearning-peers> .

JOHNS, A. M. Genre and Pedagogical Purposes. *Journal of Second Language Writing*, v. 4, n. 2, 181-190, 1995.

_____. *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *Genre in the Classroom*, Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 2002.

_____. The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 56-58, 2011.

JOHNSON, K. E. *Understanding Communication in the Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.

KATHPALIA, S. S. Cross-cultural variation in professional genres: a comparative study of book blurbs. *World Englishes*, n. 3, v. 16, p. 417-426, 1997.

KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. *Genre: what teachers think*. *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 308-314, 1998.

KFOURI-KANEOUYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese de doutorado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

_____. A formação inicial de professores de línguas para o teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. *Revista Intercâmbio*, v. XVII. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p. 373-391, 2008a.

KRAMSCH, C.; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014, p. 211-225.

LÊDO, A. C. O. Gêneros introdutórios mediados pela Web. *Ao Pé da Letra*, v. 10, n. 1, Recife, p. 11-28, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaaopeletra.net>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

LEE, I. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.

LEONE, P. Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri

teletandem. *Studi di Glottodidattica*, n. 1, p. 90-106, 2009.

_____. Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.8, n.3, p. 55-66, 2012.

LÉVY, P. *Cyberculture*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Orgs.). A guide to language learning in tandem via the Internet. *CLCS Occasional Paper*, n.46. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1996.

LOCKHART, C.; NG, P. Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning*, v. 45, p. 605-655, 1995.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada. *Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada*. SePLA. Taubaté: Unitau, 2009.

LUVIZARI-MURAD, L. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – São José do Rio Preto, 2011.

_____. *Do TTD ao TTDii – A interação de novos componentes e sentidos atribuídos no processo de reorganização desse contexto de aprendizagem de Línguas Estrangeiras (relatório parcial de pós-doutorado)*, 2014.

LUZ, E. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2009.

_____. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2012.

LYSTER R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p37-66, 1997.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. In: *The ESPECIALIST*, EDUC: São Paulo, v. 17:2, p. 133-149, 1996.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MASON, J. *Qualitative Researching*, London: SAGE Publications Ltd, 1998.

MATTOS, C. L. G. de. *A Abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001. Disponível em: www.ines.org.br/paginas/revista/htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos e resenhas*. São Paulo: Atlas, 2000.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2009.

MENDONÇA, C.; JOHNSON, K. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), p. 745-767, 1994.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, Ibilce, 2008.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

_____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. DIONISIO; A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Trad. de Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2. São Paulo: PUC-SP, p. 329-338, 1994.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

_____. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*, v. 8, p. 119-28, 1999.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru (SP): EDUSC, p. 77-116, 2002.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

_____. 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.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 153-173, 2011.

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

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 19, p. 22-31, 2015.

OLIVEIRA, M. M. de. *Plágio na constituição de autoria: análise da produção acadêmica de resenhas e resumos publicados na internet*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.

PANG, T. T. T. Textual Analysis and Contextual Awareness Building: A Comparison of Two Approaches to Teaching Genre. In: JOHNS, A. M. (Ed.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

PICA, T. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

_____. Do Second Language Learners Need Negotiation? *IRAL*, v. 34, n. 1, p. 1-17, 1996.

QUEIROZ, S. M. M. DE; RAMOS, W. C. Aprendizagem de línguas in-tandem: desenvolvimento de estratégias e autonomia de aprendizagem. *Revista Desempenho*, v. 1, p. 1-16, 2014.

RAMOS, K. A. H. P. *et al.* O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. *Portuguese Language Journal*, v. 7, p. 1-22, 2013.

REEVES, S. *et al.* Qualitative research methodologies: ethnography. *BMJ*, v. 337, p. 512-514, 2008.

RIGUEIRA, A. M. *Texto sobre cinema: organização retórica e avaliação em resenhas de filme*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2010.

ROCHA, A. L. C. DA; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, D. G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, v. 59, 23-30, 2005.

SALOMÃO, A. C. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2012.

SANTOS, G. R. *As características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

SENGUPTA, S. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2

secondary school learners. *System*, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2000.

SHEHADEH, A. One-to-one and Group Feedback in the L2 Writing Classroom: Benefits and Classroom Implementation. In: ANDERSON, D.; COMBE, C. (Orgs.). *Cultivating real writers*. Higher Colleges of Technology, UAE, p. 109-120, 2010.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. *ETS Research e Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf .

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2012.

SILVA, M. R. G. L. Mediações em interações colaborativas de aprendizagem de línguas no contexto Teletandem. In: III Congresso Internacional da ABRAPUI, 2012, Florianópolis. *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-8, 2012a.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem à distância (português e espanhol)*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

SILVA, J. S.; GOMES, R. O ensino do gênero textual resumo/sinopse de filme por meio de sequência didática. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 1, n. 2, p. 5-16, jul./dez. 2011.

SILVA, R. L. da; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel da escrita e leitura de resenhas críticas de livros, filmes e CD na educação inicial do professor de língua inglesa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 10, n. 1, p. 193-215, 2014.

SOARES, D. A. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, p. 81-97, jun. 2008.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, 2012.

STORCH, N. Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*, n. 11, v. 2, p. 143-159, 2007.

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

_____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects*. Trabalho apresentado no Re-thinking Genre Seminar, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press: 2004.

_____. Worlds of Genre: Metaphors of Genre. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org) *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 3-16, 2009.

SWALES, J.; FEAK, C. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1994.

_____. *English in Today's Research World: a Writing Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

TARDY, C. M. The history and future of genre in second language writing. *Editorial / Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 1-5, 2011.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, 2006.

_____. Do we really need a webcam? The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. *Letras & Letras*, Uberlândia 25 (2), p. 65-79, jul./dez. 2009.

_____. Teletandem and Performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M. J. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes em Linguística Aplicada*, Vol. 9, issue 2, p. 79-104, 2011.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The Specialist*, v. 27, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-61, 2009.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. *A modern dictionary of sociology*. London, Methuen, 1970.

THEREZO, G. P. O Resumo. In: _____. *Redação e leitura para universitários*. Campinas: Ed. Alínea, p. 117-130, 2007.

THORSTEINSEN, L. An interview study of the usage of written feedback in English education: The students' and the teachers' points of view. English Thesis, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, 2010.

TSUI, A. B. M.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language*, v. 9, n. 2, p. 147-170, 2000.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v. 25, n. 1, p. 1-37, 2006.

_____. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-42, 2009.

VIEIRA, B. G. A. M. *Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; _____. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, p. 219-242, 2010.

VINAGRE, M.; LERA, M. The Role of Error Correction in Online Exchanges. In: Zhang, F.; Barber, B. (Orgs.) *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey, PA: IGI Publishing, p. 326-341, 2008.

VINAGRE, M.; MAILLO, C. Focus on form in on-line projects: Linguistic development in e-mail tandem exchanges. In: PERIÑÁN, C. (Org.), *Revisiting language learning resources*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENGER, E. *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YASUDA, S. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 111-133, 2011.

ZAKIR, M. de A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2015.

ZAKIR, M. de A.; ABREU-FUNO, L. B. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1
 MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

**Nome da Universidade Americana – American University (AU)
 Consent to Participate in Research Study**

STUDY TITLE: *Teletandem as a tool for foreign language development in the university classroom: a new perspective in partnerships*

PRINCIPAL INVESTIGATOR: Dr. Robert Moser

TELEPHONE: 706-542-1111

INTRODUCTION

You are invited to consider participating in this research study. Please take as much time as you need to make your decision. Feel free to discuss your decision with whomever you want, but remember that *the decision to participate, or not to participate, is yours*. In no way will your decision affect your grade in this course. If you decide that you want to participate, please sign and date where indicated at the end of this form.

BACKGROUND AND PURPOSE

As the use of computer-mediated communication (CMC) increases in students' everyday lives, so does the need to apply these tools to our classrooms to achieve gains in linguistic proficiency as well as cultural awareness (Ajjan & Hartshorne, 2008).

This study examines the pros and cons of Teletandem activities (face to face communication via Skype) by means of an "institutional partnership" between Brazilian undergraduate students of Language Education at the State University of São Paulo (UNESP) and AU undergraduates studying Portuguese. The study evaluates the impact of this foreign language exchange, via CMC, on the students' development of linguistic and transcultural knowledge. The results will shed light on the true utility of online components in the foreign language classroom.

STUDY PLAN

You are being asked to take part in this study because you are a Portuguese language student. Roughly 30 subjects will take part in this study at the University of Georgia during the current semester.

During each Teletandem session this semester you will engage in a CMC conversation at AU's Language Resource Center with a Brazilian student who will be communicating with you via Skype for 50 to 60 minutes. Approximately half of that conversation will be conducted in Portuguese and the other half in English. You will also be asked to exchange short written compositions with your partner on designated cultural topics. Both you and your partner will provide written feedback on the form and content of each other's compositions. Subsequent Teletandem sessions will be used, in part, to clarify this feedback and any other issues related to the written work and its cultural content.

RISKS

There are no risks associated with participating in this study. The coordinators of the program will strive to alleviate any discomfort you might experience through your interaction with your Teletandem partner.

BENEFITS

If you agree to take part in this study, there will be no direct benefit to you. However, participation in this study may potentially improve your Portuguese language proficiency and raise your awareness of Brazilian culture, particularly as it pertains to university students living in that country.

CONFIDENTIALITY

CMC sessions provide your instructors with an additional tool for assessing your work and helping you improve your foreign language proficiency. Therefore, the video and audio content of your teletandem CMC sessions in AU's Language Resource Center will be recorded. If you agree to participate in this investigation by providing consent below, this recording may be used by researchers at AU and/or at the State University of São Paulo, as part of an ongoing analysis of the effectiveness of Teletandem for foreign language learning. Data analysis would begin, at the earliest, at the end of the semester. Every effort will be made to keep any individually-identifiable information collected about you confidential. However, it is impossible to guarantee absolute confidentiality.

In order to keep information about you safeguarded, all final data collected will be stored in the Principal Investigator's password-protected computer in digital format. Furthermore, all participants will be assigned a code so as to protect their identity and preserve their confidentiality. Only the researchers associated with this study will have access to the data through the Principal Investigator. The retention period for this data is ten years.

Your name will not be included in any publication or presentation of the results of this research project. Please note that, even if your name is not used in subsequent publications, the researcher and the research team will still be able to connect you to the information gathered about you in this study. You have the option of allowing visual images of yourself to be used in academic presentations or other public dissemination of this research. See below.

YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT

Participation in this study is entirely voluntary at all times. You can choose not to participate at all or to leave the study at any point without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled. If you decide not to participate or to leave the study, there will be no effect on your relationship with the researchers nor have any other negative consequences.

If you decide that you no longer want to take part in the study, you are encouraged to inform the researcher of your decision. If you decide that you no longer want to take part in the study, the information already obtained through your participation will not be included in the investigation's data analysis, and will be destroyed.

QUESTIONS OR CONCERNS?

If you have questions about the study, you may contact Prof. Robert Moser at 707-542-1111 or at rmoser@uga.edu. Please contact the University of Georgia's Office of Human Subjects at **706-542-3199** or at irb@uga.edu if you have any questions about your rights as a research participant.

STATEMENT OF PERSON OBTAINING INFORMED CONSENT

I have fully explained this study to the participant. I have discussed the study's purpose and procedures, the possible risks and benefits, and that participation is completely voluntary. I have invited the participant to ask questions and I have given complete answers to all of the participant's questions.

Signature of Person Obtaining Informed Consent

Date

CONSENT OF PARTICIPANT

I understand the procedures described above. My questions have been answered to my satisfaction, and I agree to participate in this study. I have been given a copy of this form.

Signature of Subject

Date

Printed Name of Participant

I understand that I will be videotaped and audio recorded as a part of this study. I give permission for visual images of me to be used in academic presentations, as part of this research project.

Signature of Subject

Date

Additional questions or problems regarding your rights as a research participant should be addressed to The Chairperson, Institutional Review Board, University of Georgia, 629 Boyd Graduate Studies Research Center, Athens, Georgia 30602; Telephone (706) 542-3199; E-Mail Address IRB@uga.edu

ANEXO 02
SLIDES DA PRIMEIRA AULA – EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

The University of Georgia
Department of Romance Languages

GÊNEROS TEXTUAIS

Profa. Me. Rubia Mara Bragagnollo
Prof. Responsável: Dra. Cecilia Rodrigues
Turma: Port 3010

ENZICOBA
cobamamida

FORMA FARMACÊUTICA E APRESENTAÇÕES
ENZICOBA 1 mg (cobamamida) comprimido - embalagem com 12 e 48 microcomprimidos.
ENZICOBA 5 mg (cobamamida) comprimido - embalagem com 20 microcomprimidos.

USO ADULTO E PEDIÁTRICO

COMPOSIÇÃO
Microcomprimido 1 mg - cada microcomprimido contém 1 mg de cobamamida (coenzima da vitamina B12).
Microcomprimido 5 mg - cada microcomprimido contém 5 mg de cobamamida (coenzima da vitamina B12).
Excipientes: lactose, amido, polivinilpirrolidona, sacarina, ciclamato, dióxido de sílica, estearato de magnésio, essência de cereja.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE
A cobamamida atua nos distúrbios metabólicos do crescimento e desenvolvimento. O produto deve ser mantido em sua embalagem original ao abrigo da luz, umidade e calor. O prazo de validade encontra-se impresso na embalagem externa. Não use medicamento com o prazo de validade vencido. Não há contra-indicações para uso da cobamamida durante a gravidez e lactação.
Este medicamento é muito bem tolerado, sendo praticamente desprovido de efeitos adversos.
De qualquer modo, se surgir qualquer reação desagradável informe imediatamente ao seu médico.

TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.

NÃO TOMAR REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO, PODE SER PERIGOSO PARA SUA SAÚDE.

SIGA CORRETAMENTE O MODO DE USAR, NÃO DESAPARECENDO OS SINTOMAS PROCURE ORIENTAÇÃO MÉDICA.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS
A cobamamida (coenzima da vitamina B12) é um co-fator presente em condições fisiológicas em vários tecidos animais e no homem. Esta substância possui a propriedade de intervir nos processos metabólicos da síntese protéica, especialmente realizados no fígado, sendo essencial para o crescimento e para o eutrofia do parênquima hepático.
Sendo um composto anabolizante, a cobamamida se diferencia de outras substâncias anabolizantes como os esteróides, por não possuir as inconvenientes destes (virilização, hirsutismo, pseudohermafroditismo etc.). Estimula o anabolismo celular ativando a síntese protéica, tornando positivo o balanço nitrogenado, favorecendo o uso de glicídios e lipídios. Tem efeito notável sobre o sistema hematopoiético e sobre a crase sanguínea (ação ematológica), além de agir nos sistemas nervoso central e periférico (ações neurotrófica e neuroregeneradora).

FARMASA

Sobre o gênero Bula

- 1) Quem escreve a bula?
- 2) Para quê as pessoas escrevem uma bula? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de uma bula?
- 4) Onde a bula é publicada?
- 5) De que forma a bula aparece na sociedade?
- 6) Por que as pessoas leem bulas?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar em uma bula?

Pratos de inspiração chinesa

Pãozinho chinês



Ingredientes:

<p>Massa</p> <p>1 tablete de fermento biológico</p> <p>1 colher (sopa) de açúcar</p> <p>3 e 1/2 xícaras (chá) de farinha de trigo peneirada</p> <p>Recheio</p> <p>1 cebola média picada</p> <p>2 dentes de alho picado</p> <p>1 colher (sopa) de gengibre ralado</p>	<p>1 xícara (chá) de ervas frescas picadas</p> <p>2 colheres (sopa) de molho de soja</p> <p>2 colheres (chá) de açúcar</p> <p>1 colher (sopa) de óleo de gergelim</p> <p>1 colher (sopa) de óleo</p> <p>2 colheres (sopa) de sementes de gergelim torradas</p> <p>sal a gosto</p>
--	---

Modo de Preparo:

Massa:

Leve ao fogo uma panela com 200ml de água até amornar. Despeje em uma tigela e misture o fermento e o açúcar. Aos poucos, junte a farinha, mexendo sempre. Transfira a massa para uma superfície enfarinhada e sove por 6 minutos, ou até ficar flexível e elástica. Volte a massa para a tigela, cubra com filme plástico e deixe crescer em local aquecido por 30 minutos. Sove a massa por mais 5 minutos, volte para a tigela, cubra com filme plástico e deixe por mais 30 minutos.

- 1) Quem escreve uma receita?
- 2) Para quê as pessoas escrevem uma receita? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de uma receita?
- 4) Onde a receita é publicada?
- 5) De que forma a receita aparece na sociedade?
- 6) Por que as pessoas leem receitas?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar em uma receita?

Últimas ▾ Dicionários Onde estudar ▾ Pais e professores ▾ Pesquisa escolar ▾ Testes e simulados ▾ Enem Fies ProUni Vestibular

Material de estudos Faculdades UF ▾ Tipo Dicionários Seleção o idioma ▾

USP adota meta de ter 50% de alunos de escola pública até 2018

COMENTE

Bruno Bocchini
Da Agência Brasil, em São Paulo 02/07/2013 21h48

O CO (Conselho Universitário) da USP (Universidade de São Paulo) aprovou hoje (2) a meta de que, até 2018, 50% das vagas de seus cursos, em cada turno, sejam preenchidas por alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

LEIA MAIS

USP aprova bônus racial na nota do vestibular

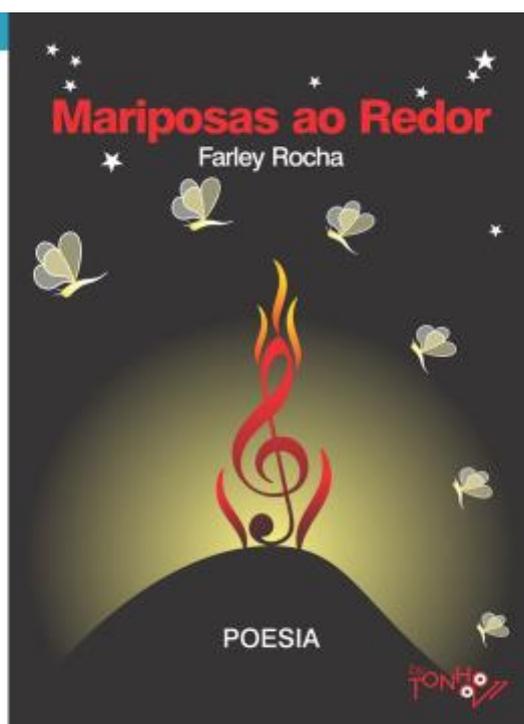
As mais lidas

- 1  Estudantes protestam em Brasília por 100% dos royalties para educação
- 2  Câmara aprova 75% dos royalties para educação e 25% para saúde
- 3  Confira sugestões de filmes para estudar filosofia e sociologia
- 4  Filha de professores, aluna gabarita prova da Uerj e quer medicina
- 5  Conheça as revoltas que marcaram a história do Brasil

- 1) Quem escreve uma notícia?
- 2) Para quê as pessoas escrevem uma notícia? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de uma notícia?
- 4) Onde a notícia é publicada?
- 5) De que forma a notícia aparece na sociedade?
- 6) Por que as pessoas leem notícias?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar em uma notícia?



- 1) Quem escreve uma carta do leitor?
- 2) Para quê as pessoas escrevem uma carta do leitor? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de uma carta do leitor?
- 4) Onde a carta do leitor é publicada?
- 5) De que forma a carta do leitor aparece na sociedade?
- 6) Por que as pessoas leem cartas do leitor?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar uma carta do leitor?



- 
- 1) Quem produz uma capa de livro?
 - 2) Para quê as pessoas fazem uma capa de livro? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
 - 3) Qual o público-alvo de uma capa de livro?
 - 4) Onde a capa de livro é publicada?
 - 5) De que forma a capa de livro aparece na sociedade?
 - 6) Por que as pessoas leem capas de livro?
 - 7) Que tipos de informações esperamos encontrar uma capa de livro?

ANEXO 3
EXEMPLO DE SINOPSE DE FILME E DE RESENHA DE FILME

UP - ALTAS AVENTURAS



OPINIÕES (0)



Eu assisti!

SINOPSE DO FILME UP - ALTAS AVENTURAS

"Up" da Disney® Pixar é uma comédia de aventura sobre Carl Fredrickson, um vendedor de balões de 78 anos que finalmente realiza o sonho de uma vida inteira partindo em uma grande aventura depois de prender milhares de balões à sua casa e voar para as florestas da América do Sul. Mas ele descobre - tarde demais - que seu pior pesadelo embarcou com ele na viagem: um menino de 8 anos, excessivamente otimista e explorador da natureza, chamado Russell.

Diretor: Pete Docter

Elenco: Vozes de: Ed Asner, Christopher Plummer, John Ratzenberger e Jordan Nagai

Fonte: www.shoppingtaceruna.com.br

- 1) Quem produz uma sinopse de filme?
- 2) Para quem as pessoas escrevem uma sinopse de filme? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de uma sinopse de filme?
- 4) Onde a sinopse de filme é publicada?
- 5) De que forma a sinopse de filme aparece na sociedade?
- 6) Por que as pessoas leem sinopses de filme?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar uma sinopse de filme?

-
- <http://www.cinemadetalhado.com.br/2013/08/resenha-do-filme-my-fair-lady-1964.html>

-
- 1) Quem produz uma resenha de filme?
 - 2) Para quê as pessoas escrevem uma resenha de filme? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
 - 3) Qual o público-alvo de uma resenha de filme?
 - 4) Onde a resenha de filme é publicada?
 - 5) De que forma a resenha de filme aparece na sociedade?
 - 6) Por que as pessoas leem resenhas de filme?
 - 7) Que tipos de informações esperamos encontrar uma resenha de filme?

ANEXO 4
DEFINIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

UNIVERSITY OF GEORGIA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

Curso de Português – Turma 3010

**GÊNEROS TEXTUAIS:
DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE**

Profa. Rubia Mara Bragagnollo
Profa. Resp: Dra. Cecilia Rodrigues

GÊNEROS TEXTUAIS

- É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum **gênero**, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum **texto**.
- Mas, o que é **gênero textual**?

GÊNERO TEXTUAL

- o **Gênero textual** é um conceito geral que engloba textos com **características comuns** em relação à linguagem, ao conteúdo e à estrutura, utilizados em **determinadas situações** comunicacionais orais e escritas.

Os gêneros são os textos materializados que encontramos em nossa vida diária, que apresentam características sócio-comunicativas específicas.

- Imagine como seria extremamente difícil a comunicação se não dominássemos os gêneros discursivos e tivéssemos de criá-los no processo de fala.



ANEXO 5
QUESTIONAMENTOS PARA REFLEXÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

VAMOS REFLETIR...

- Quais são os gêneros textuais ou tipos de textos que são usados com mais frequência na área específica do seu curso (por exemplo, relatório, contrato, avisos, etc.)?

RESPONDA ÀS SEGUINTE PERGUNTAS:

- Por que o exemplo que você selecionou pode ser considerado um gênero textual? Qual é o contexto social em que ele é usado?
- Como o texto está organizado/estruturado? Em parágrafos? Em versos? Em tabela? Tem recursos visuais?
- Qual é o papel social que esse gênero textual exerce na comunidade? De que modo ele é útil à sociedade? (sua função social)
- Que características diferenciam esse gênero de outros gêneros textuais?

ANEXO 6
ATIVIDADES ENVIADAS PELO GRUPO DO FACEBOOK COMO TAREFA DE CASA
PARA CORRIGIR NA AULA 2:

TAREFA DE CASA – AULA 01
Para a aula do dia 23 de agosto (sexta-feira)

Atividades

1) Quais são os gêneros textuais que são usados com mais frequência na área específica do seu curso? E na sua vida diária, quais são os gêneros textuais mais comuns?

2) Selecione um gênero textual qualquer e responda às perguntas a seguir sobre ele.

Gênero textual: _____

a) Por que o exemplo que você selecionou pode ser considerado um gênero textual? Quais são suas características?

b) Qual é o contexto social em que ele é usado?

c) Como o texto está organizado/estruturado? Em parágrafos? Em versos? Em tabela? Tem recursos visuais? E qual é o formato dele (digital, impresso)?

d) Qual é o papel social que esse gênero textual exerce na sociedade? De que modo ele é útil à sociedade? (sua função social)

e) Qual é o público-alvo do gênero escolhido?

ANEXO 7
SLIDES DA SEGUNDA AULA – CONVERSA SOBRE O FILME *EU, TU, ELES*

Gêneros textuais no Teletandem

SINOPSE DE FILME

Aula 02 – 23 de agosto de 2013

Eu, tu, eles (2000)

- O que vocês acharam do filme?
- Gostaram? Por quê?
- Quais aspectos do filme mais lhes chamaram a atenção?
- Você indicaria este filme a um amigo? Por quê?

ANEXO 8
QUESTIONAMENTOS SOBRE FILMES

Filmes...

- Vocês possuem o hábito de assistir a filmes? Que tipos de filmes preferem?
- Quais são os critérios adotados por vocês ao escolherem um filme? (gêneros, atores, enredos, títulos, propagandas, comentários de outras pessoas)
- Antes de assistir a um filme, vocês têm o hábito de ler as sinopses das produções?
- Que sinopses costumam ler? De jornais? De revistas? Da internet? De capas de CDs?

ANEXO 9

EXEMPLO DE SINOPSE DO FILME *EU, TU, ELES* E QUESTIONAMENTOS SOBRE O GÊNERO

Eu Tu Eles ❤️ 2

[Sessões](#)
[Trailers & Clips](#)
[Créditos](#)
[Críticas](#)
[Fotos](#)
[Você Sabia?](#)



Lançamento **18 de agosto de 2000** (1h 44min)
 Dirigido por [Andréia Waddington](#)
 Com [Regina Casé](#), [Lima Duarte](#), [Stênio Garcia](#) > [mais](#)
 Gênero [Comédia](#)
 Nacionalidade [Brasil](#), [EUA](#)
 AdoroCinema ☆☆☆☆☆
 Usuários ☆☆☆☆☆ **3,0** por 11 notas das quais 5 críticas.

Sinopse e detalhes

Darlene (Regina Casé), grávida e solteira, vai embora da sua região e retorna três anos depois ao trabalho pesado dos canaviais no nordeste brasileiro com Dimas, seu filho. Logo que Osias (Lima Duarte), um homem mais velho e orgulhoso de sua casa ter sido construída por ele, lhe propõe casamento Darlene aceita. Ele se aposenta, enquanto ela continua trabalhando duro nos canaviais e em poucos anos nasce um segundo filho, muito mais escuro que Osias. Então ele leva Zezinho (Stênio Garcia), seu primo que é quase da sua idade além de ser um bom cozinheiro, para morar com ele. Darlene fica feliz com a chegada de Zezinho e logo nasce outra criança, esta bastante parecida com Zezinho. Pouco tempo depois Darlene convida Ciro (Luiz Carlos Vasconcelos), que trabalha com ela nos canaviais e não tem onde dormir, para jantar. Zezinho é contra, mas Osias diz que a casa é dele e que o recém-chegado é bem vindo e pode dormir lá. Ciro acaba morando lá, mas a chegada de outro filho, desta vez parecido com Ciro, obriga Osias em tomar uma decisão.

Título original	Eu tu eles	Curiosidades	5 curiosidades
Distribuidor	Columbia Pictures do Brasil	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	2000	Orçamento	US\$ 1,9 000 000

[➔ Mais](#)

ANEXO 10
PERGUNTAS QUE EXPLORAM TEXTO E CONTEXTO À LUZ DOS GÊNEROS

Perguntas acerca do papel do gênero no contexto de circulação

1. Qual a relevância da sinopse de filme para o contexto de filmes? Ela ajuda a definir esse contexto? Como?
2. Com que frequência as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente? Você já produziu uma sinopse de filme?
3. Quem escreve uma sinopse de filme e para quem o faz?
4. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?
5. Qual(is) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i.e., por que leem ou escrevem uma sinopse de filme?
6. Que resultados ou efeitos são pretendidos?

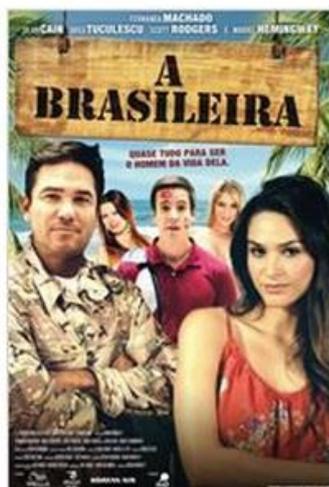
Perguntas acerca do conteúdo e organização do texto

1. Qual é a extensão de uma sinopse de filme? Como o gênero é dividido?
2. Que tipo de informação é normalmente encontrada numa sinopse de filme? Qual é a informação central?
3. Que modalidade(s) retórica(s) é(são) mais característica(s) do gênero: narração, avaliação, descrição etc.?
4. Qual é o tom/registro de linguagem de uma sinopse de filme? Qual é o grau de polidez?

ANEXO 11
EXEMPLOS DE SINOPSE DE FILMES PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS

A Brasileira ❤️ 0

[Sessões](#) [Trailers & Clips](#) [Créditos](#) [Críticas](#) [Fotos](#) [Você Sabia?](#)



Lançamento [16 de agosto de 2013](#)
 Dirigido por [Brian Brightly](#)
 Com [Greg Tuculescu](#), [Fernanda Machado](#), [Dean Cain](#) > [mais](#)
 Gênero [Comédia](#)
 Nacionalidade [Brasil](#), [EUA](#)
 AdoroCinema • • • • •
 Usuários ★★★★☆ 3,0 por 2 notas

[▶ Ver o trailer](#)

Sinopse e detalhes

Clark (Greg Tuculescu) é um cabelereiro com fama de afeminado. Ele trabalha em um salão de beleza com a atraente Lúcia (Fernanda Machado), seu ideal de mulher, por quem se apaixona. Mas, suas chances de conseguir conquista-las são frustradas por Buck (Scott Rodgers), namorado de Lúcia, um homem robusto e másculo, o típico "homem ideal". Decidido a conquista-la, Clark se inscreve em um acampamento que ensina meninos a serem homens. Para sua surpresa, Buck é um dos instrutores do local e mostra ser um grande canalha... Clark enfrenta o dilema de honrar o código masculino, ou expor o que sabe para Lúcia. No entanto, não contar nada pode significar perder o amor e a amizade da mulher que ele tanto deseja.

Título original	Man Camp	Curiosidades	3 curiosidades
Distribuidor	H2O Films	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	2012	Orçamento	-

[Mais](#)

Um Sonho de Liberdade

 95

[Sessões](#) [Trailers & Clips](#) [Créditos](#) [Críticas](#) [Fotos](#) [Você Sabia?](#)



Lançamento [1995](#) (2h 22min)

Dirigido por [Frank Darabont](#)

Com [Tim Robbins](#), [Morgan Freeman](#), [Bob Gunton](#) > [mais](#)

Gênero [Drama](#)

Nacionalidade [EUA](#)

AdoroCinema 

[Usuários](#)  4,5 por 406 notas das quais 68 críticas

 [Ver o trailer](#)

A Origem

Orgulho e Preconceito

 121

- [Sessões](#)
- [Trailers & Clips](#)
- [Créditos](#)
- [Críticas](#)
- [Fotos](#)
- [Você Sabia?](#)



Lançamento [10 de fevereiro de 2006](#) (2h 7min)

Dirigido por [Joe Wright](#)

Com [Keira Knightley](#), [Matthew MacFadyen](#), [Rosamund Pike](#) > [mais](#)

Gênero [Romance](#) , [Comédia](#)

Nacionalidade [França](#) , [Reino Unido](#) , [EUA](#)

AdoroCinema 

[Usuários](#)  4,5 por 325 notas das quais 48 críticas

[▶ Ver o trailer](#)

Sinopse e detalhes

Em um mundo onde é possível entrar na mente humana, Cobb (Leonardo DiCaprio) está entre os melhores na arte de roubar segredos valiosos do inconsciente, durante o estado de sono. Além disto ele é um fugitivo, pois está impedido de retornar aos Estados Unidos devido à morte de Mal (Marion Cotillard). Desesperado para rever seus filhos, Cobb aceita a ousada missão proposta por Saito (Ken Watanabe), um empresário japonês: entrar na mente de Richard Fischer (Cillian Murphy), o herdeiro de um império econômico, e plantar a ideia de desmembrá-lo. Para realizar este feito ele conta com a ajuda do parceiro Arthur (Joseph Gordon-Levitt), a inexperiente arquiteta de sonhos Ariadne (Ellen Page) e Eames (Tom Hardy), que consegue se disfarçar de forma precisa no mundo dos sonhos.

Título original	Inception	Curiosidades	11 curiosidades
Distribuidor	WARNER BROS.	Bilheterias Brasil	1.720.208 ingressos
Ano de produção	2010	Orçamento	US\$ 160 milhões

[↕ Mais](#)

O Fabuloso Destino de Amélie Poulain ❤️ 105

[Sessões](#)
[Trailers & Clips](#)
[Créditos](#)
[Críticas](#)
[Fotos](#)
[Você Sabia?](#)



Lançamento [8 de fevereiro de 2002](#) (2h 0min)
 Dirigido por [Jean-Pierre Jeunet](#)
 Com [Audrey Tautou](#), [Mathieu Kassovitz](#), [Isabelle Nanty](#) > [mais](#)
 Gênero [Comédia](#)
 Nacionalidade [França](#)
 AdoroCinema ● ● ● ● ●
[Usuários](#) ★★★★★ 4,5 por 338 notas das quais 38 críticas

[▶ Ver o teaser](#)

Sinopse e detalhes

Inglaterra, 1797. As cinco irmãs Bennet - Elizabeth (Keira Knightley), Jane (Rosamund Pike), Lydia (Jena Malone), Mary (Talulah Riley) e Kitty (Carey Mulligan) - foram criadas por uma mãe (Brenda Blethyn) que tinha fixação em lhes encontrar maridos que garantissem seu futuro. Porém Elizabeth deseja ter uma vida mais ampla do que apenas se dedicar ao marido, sendo apoiada pelo pai (Donald Sutherland). Quando o sr. Bingley (Simon Woods), um solteiro rico, passa a morar em uma mansão vizinha, as irmãs logo ficam agitadas. Jane logo parece que conquistará o coração do novo vizinho, enquanto que Elizabeth conhece o bonito e esnobe sr. Darcy (Matthew Macfadyen). Os encontros entre Elizabeth e Darcy passam a ser cada vez mais constantes, apesar deles sempre discutirem.

Título original	Pride and Prejudice	Curiosidades	7 curiosidades
Distribuidor	UNIVERSAL PICTURES	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	2005	Orçamento	US\$ 28 milhões

[Mais](#)

Sinopse e detalhes

Após deixar a vida de subúrbio que levava com a família, a inocente Amélie (Audrey Tautou) muda-se para o bairro parisiense de Montmartre, onde começa a trabalhar como garçonete. Certo dia encontra uma caixa escondida no banheiro de sua casa e, pensando que pertencesse ao antigo morador, decide procurá-lo e é assim que encontra Dominique (Maurice Bénichou). Ao ver que ele chora de alegria ao reaver o seu objeto, a moça fica impressionada e adquire uma nova visão do mundo. Então, a partir de pequenos gestos, ela passa a ajudar as pessoas que a rodeiam, vendo nisto um novo sentido para sua existência. Contudo, ainda sente falta de um grande amor.

Título original	Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain	Curiosidades	7 curiosidades
Distribuidor	Lumière	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	2001	Orçamento	11 710 000 €

↪ [Mais](#)

ANEXO 12
ELEMENTOS IDENTIFICADOS NA SINOPSE

Elementos identificados na sinopse de filme



Título do filme

Diretor

Ano de produção / lançamento

Elenco

Gênero de filme

Tempo de duração

Trama

ANEXO 13
PERGUNTAS SOBRE A SINOPSE DE *EU, TU, ELES*

Sinopse de filme

- Quem são os personagens principais da trama? Que atores atuam no filme?
- Como o autor da sinopse apresenta suas principais personagens e começa a contar suas histórias?
- O autor da sinopse utilizou citações de personagens na sinopse?
- Que outras informações vocês encontram na sinopse de *Eu, tu, eles*?

ANEXO 14
DEFINIÇÃO DE SINOPSE DE FILMES

O que é uma sinopse de filme?

- Resumo do enredo principal de um filme, destacando-se personagens principais e outras informações relevantes, fazendo um convite ao leitor da sinopse, por meio de uma recomendação e/ou avaliação final do filme.

ANEXO 15
MARCAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS DA SINOPSE DE FILMES

Marcas linguísticas e textuais da SF

- **Tempo verbal:** presente do indicativo;
- **Organização do texto:** um parágrafo;
- **Extensão do texto:** curta;
- **Tipo de texto:** narrativo;

ANEXO 16
ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DA SINOPSE DO FILME *EU, TU, ELES*

TAREFA DE CASA – AULA 02
Para a aula do dia 06 de setembro (sexta-feira)

Atividade

Escreva uma sinopse do filme “Eu, tu eles” (2000) a partir das características deste gênero, trabalhadas na aula passada.

Seu texto deve ter entre 8 e 12 linhas, digitadas em documento Word (fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento simples).

Evitem ler as sinopses do filme que estão na Internet; seus textos devem ser ORIGINAIS.

Até o dia **06 de setembro** vocês deverão enviar seus textos para o meu e-mail (rubiamb@uga.edu) e para seu parceiro de Teletandem.

ANEXO 17
SLIDES DA TERCEIRA AULA – DEFINIÇÃO DE SINOPSE

Aula 03

Sinopse de filme

06 de setembro de 2013

Sinopse de Filme

Quando escrevemos uma sinopse de filme, começamos mencionando **o nome do filme e o seu gênero**. Em seguida, escrevemos **onde a história acontece e quais são os personagens principais**. Após isso, descrevemos os **eventos principais da trama na ordem em que acontecem**. No final da sinopse, **dizemos o que achamos do filme e damos nossas recomendações**.

ANEXO 18
MOVIMENTOS RETÓRICOS DA SINOPSE DE FILMES

Movimentos retóricos da Sinopse de Filme

PROPÓSITO COMUNICATIVO

APRESENTAR O FILME

- 1. Estabelecer o gênero do filme (opcional)
 - 2. Definir/discutir o tema central (opcional)
 - 3. Indicar personagens e autores do filme
-

PROPÓSITO COMUNICATIVO

RESUMIR O ENREDO

- 5. Narrar brevemente a história
-

PROPÓSITO COMUNICATIVO CONCLUIR A SINOPSE

- 5. Indicar expectadores em potencial (opcional)
- 6. Fazer recomendação e/ou avaliação final

Resumindo...

PROPÓSITO COMUNICATIVO	APRESENTAR O FILME
Movimentos retóricos	1. Estabelecer o gênero do filme (opcional) 2. Definir/discutir o tema central (opcional) 3. Indicar personagens e autores do filme
PROPÓSITO COMUNICATIVO	RESUMIR O ENREDO
Movimento retórico	4. Narrar brevemente a história
PROPÓSITO COMUNICATIVO	CONCLUIR A SINOPSE
Movimentos retóricos	5. Indicar expectadores em potencial (opcional) 6. Fazer recomendação e/ou avaliação final

ANEXO 19
MARCAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS DA SINOPSE DE FILMES

Marcas linguísticas e textuais da SF

- *Discurso **descritivo**: apresenta nome do filme, gênero, nomes de atores, diretores, produtores;*
 - *Discurso **narrativo**: conta a história do filme de forma resumida;*
 - *Uso de conectivos para dar sequência à narração;*
 - *Uso moderado de adjetivos;*
 - *Tempo verbal: presente do indicativo;*
 - *Elemento da curiosidade ao final do resumo do filme.*
-

ANEXO 20

EXEMPLO DE SINOPSE PARA IDENTIFICAÇÃO DOS MOVIMENTOS RETÓRICOS

Sempre ao Seu Lado ❤️ 179

🏠
Sessões
Trailers & Clips
Créditos
Críticas
Fotos
Você Sabia?



Lançamento [25 de dezembro de 2009](#) (1h 33min)
Dirigido por [Lasse Hallström](#)
Com [Richard Gere](#), [Joan Allen](#), [Sarah Roemer](#) > [mais](#)
Gênero [Drama](#)
Nacionalidade [EUA](#)
AdoroCinema
Usuários 4,5 por 751 notas das quais 88 críticas

▶ Ver o trailer

Sinopse e detalhes

Parker Wilson (Richard Gere) é um professor universitário que, ao retornar do trabalho, encontra na estação de trem um filhote de cachorro da raça akita, conhecido por sua lealdade. Sem ter como deixá-lo na estação, Parker o leva para casa mesmo sabendo que Cate (Joan Allen), sua esposa, é contra a presença de um cachorro. Aos poucos Parker se afeiçoa ao filhote, que tem o nome Hachi escrito na coleira, em japonês. Cate cede e aceita sua permanência. Hachi cresce e passa a acompanhar Parker até a estação de trem, retornando ao local no horário em que o professor está de volta. Até que um acontecimento inesperado altera sua vida.

Título original	Hachi: A Dog's Tale	Curiosidades	3 curiosidades
Distribuidor	IMAGEM FILMES	Bilheterias Brasil	679.750 ingressos
Ano de produção	2009	Orçamento	16 000 000 \$

[↕ Mais](#)

ANEXO 21
EXEMPLOS DE SINOPSES DE FILMES PARA ATIVIDADE DA QUARTA AULA
(EXTRA)

Sinopse e detalhes

Sauron planeja um grande ataque a Minas Tirith, capital de Gondor, o que faz com que Gandalf (Ian McKellen) e Pippin (Billy Boyd) partam para o local na intenção de ajudar a resistência. Um exército é reunido por Theoden (Bernard Hill) em Rohan, em mais uma tentativa de deter as forças de Sauron. Enquanto isso Frodo (Elijah Wood), Sam (Sean Astin) e Gollum (Andy Serkins) seguem sua viagem rumo à Montanha da Perdição, para destruir o Um Anel.

Título original	The Lord of the Rings: The Return of the King	Curiosidades	12 curiosidades
Distribuidor	WARNER BROS.	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	2003	Orçamento	94 000 000 \$

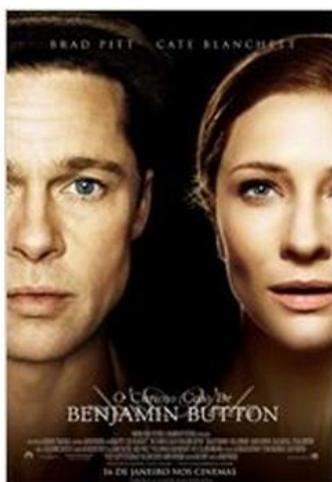
⌵ [Mais](#)



[Ver o trailer](#)

O Curioso Caso de Benjamin Button ♥ 139

[↑](#)
[Sessões](#)
[Trailers & Clips](#)
[Créditos](#)
[Críticas](#)
[Fotos](#)
[Você Sabia?](#)



Lançamento [16 de janeiro de 2009](#) (2h 35min)
 Dirigido por [David Fincher](#)
 Com [Brad Pitt](#), [Cate Blanchett](#), [Julia Ormond](#) > [mais](#)
 Gênero [Drama](#), [Fantasia](#), [Romance](#)
 Nacionalidade [EUA](#)
 AdoroCinema ★ ★ ★ ★ ★
 Usuários ★★★★★ 4,4 por 878 notas das quais 62 críticas

[▶ Ver o trailer](#)

Sinopse e detalhes

Nova Orleans, 1918. Benjamin Button (Brad Pitt) nasceu de forma incomum, com a aparência e doenças de uma pessoa em torno dos oitenta anos mesmo sendo um bebê. Ao invés de envelhecer com o passar do tempo, Button rejuvenesce. Quando ainda criança ele conhece Daisy (Cate Blanchett), da mesma idade que ele, por quem se apaixona. É preciso esperar que Daisy cresça, tornando-se uma mulher, e que Benjamin rejuvenesça para que, quando tiverem idades parecidas, possam enfim se envolver.

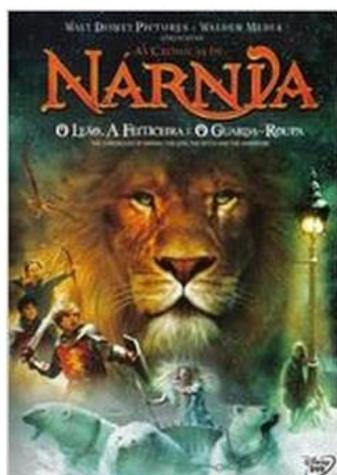
Título original	The Curious Case of Benjamin Button	Curiosidades	10 curiosidades
Distribuidor	WARNER BROS.	Bilheterias Brasil	2.041.047 ingressos
Ano de produção	2008	Orçamento	200 000 000 \$

[↕ Mais](#)

As Crônicas de Nárnia - O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa

 94

-  Sessões
- Trailers & Clips
- Créditos
- Críticas
- Fotos
- Você Sabia?



Lançamento [9 de dezembro de 2005](#) (2h 23min)
Dirigido por [Andrew Adamson](#)
Com [Georgie Henley](#), [Skandar Keynes](#), [Anna Popplewell](#) > [mais](#)
Gênero [Fantasia](#) , [Aventura](#)
Nacionalidade [EUA](#)
AdoroCinema 
Usuários  4,4 por 376 notas das quais 15 críticas

 [Ver o trailer](#)

Sinopse e detalhes

Lúcia (Georgie Henley), Susana (Anna Popplewell), Edmundo (Skandar Keynes) e Pedro (William Moseley) são quatro irmãos que vivem na Inglaterra, em plena 2ª Guerra Mundial. Eles vivem na propriedade rural de um professor misterioso, onde costumam brincar de esconde-esconde. Em uma de suas brincadeiras eles descobrem um guarda-roupa mágico, que leva quem o atravessa ao mundo mágico de Nárnia. Este novo mundo é habitado por seres estranhos, como centauros e gigantes, que já foi pacífico mas hoje vive sob a maldição da Feiticeira Branca, Jadis (Tilda Swinton), que fez com que o local sempre estivesse em um pesado inverno. Sob a orientação do leão Aslam, que governa Nárnia, as crianças decidem ajudar na luta para libertar este mundo do domínio de Jadis.

Título original	The Chronicles of Narnia : The Lion, the Witch and the Wardrobe	Curiosidades	9 curiosidades
Distribuidor	DISNEY / BUENA VISTA	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	2005	Orçamento	US\$ 180 milhões

 [Mais](#)

A Lenda do Cavaleiro Sem Cabeça ❤️ 75

- 🏠
- Sessões
- Trailers & Clips
- Créditos
- Críticas
- Fotos
- Você Sabia?



Lançamento [28 de janeiro de 2000](#) (1h 45min)
 Dirigido por [Tim Burton](#)
 Com [Johnny Depp](#), [Christina Ricci](#), [Christopher Walken](#) > [mais](#)
 Gênero [Fantasia](#) , [Terror](#) , [Suspense](#)
 Nacionalidade [Alemanha](#) , [EUA](#)
 AdoroCinema • • • • •
 Usuários ★★★★★ 4,3 por 257 notas das quais 14 críticas

[▶ Ver o trailer](#)

Sinopse e detalhes

Em 1799, uma série de crimes envolvendo inocentes acontece no pequeno vilarejo de Sleepy Hollow. Para investigar o caso é chamado o detetive nova-iorquino Ichabod Crane (Johnny Depp), um excêntrico e determinado oficial de polícia com um jeito avant-garde de solucionar crimes. Os métodos investigativos de Ichabod serão postos à prova neste caso, que envolve um ser sobrenatural que pode ser o causador de todos os crimes.

Título original	Sleepy Hollow	Curiosidades	5 curiosidades
Distribuidor	PARAMOUNT PICTURES	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	1999	Orçamento	65 000 000 \$

[↕ Mais](#)

O Lado Bom da Vida ♥ 371

[Sessões](#)
[Trailers & Clips](#)
[Créditos](#)
[Críticas](#)
[Fotos](#)
[Você Sabia?](#)



Lançamento [1 de fevereiro de 2013](#) (2h 2min)

Dirigido por [David O. Russell](#)

Com [Bradley Cooper](#), [Jennifer Lawrence](#), [Robert De Niro](#) > [mais](#)

Gênero [Comédia dramática](#)

Nacionalidade [EUA](#)

[AdoroCinema](#) ★★★★☆ 3,5

[Imprensa](#) ★★★★☆ 3,3 25 críticas

[Usuários](#) ★★★★☆ 4,3 por 1066 notas das quais 136 críticas

[▶ Ver o trailer](#)

Sinopse e detalhes

Por conta de algumas atitudes erradas que deixaram as pessoas de seu trabalho assustadas, Pat Solitano Jr. (Bradley Cooper) perdeu quase tudo na vida: sua casa, o emprego e o casamento. Depois de passar um tempo internado em um sanatório, ele acaba saindo de lá para voltar a morar com os pais. Decidido a reconstruir sua vida, ele acredita ser possível passar por cima de todos os problemas do passado recente e até reconquistar a ex-esposa. Embora seu temperamento ainda inspire cuidados, um casal amigo o convida para jantar e nesta noite ele conhece Tiffany (Jennifer Lawrence), uma mulher também problemática que poderá provocar mudanças significativas em seus planos futuros.

Título original	Silver Linings Playbook	Curiosidades	7 curiosidades
Distribuidor	PARIS FILMES	Bilheterias Brasil	1.332.179 ingressos
Ano de produção	2012	Orçamento	US\$ 26 milhões

[↕ Mais](#)

Sinopse e detalhes

Quarenta anos da história dos Estados Unidos, vistos pelos olhos de Forrest Gump (Tom Hanks), um rapaz com QI abaixo da média e boas intenções. Por obra do acaso, ele consegue participar de momentos cruciais, como a Guerra do Vietnã e Watergate, mas continua pensando no seu amor de infância, Jenny Curran.

Título original	Forrest Gump	Curiosidades	5 curiosidades
Distribuidor	PARAMOUNT PICTURES	Bilheterias Brasil	-
Ano de produção	1994	Orçamento	US\$ 55 milhões

 [Mais](#)

ANEXO 22
QUINTA AULA – ATIVIDADES SOBRE SINOPSE DE FILMES

ATIVIDADES – SINOPSE DE FILME

1) Faça uma lista dos elementos necessários para a produção de uma sinopse de filme, na ordem em que eles aparecem.

2) Quais são as ações / os movimentos retóricos de uma sinopse (na ordem em que aparecem)?

3) Qual é a função da sinopse de filme? Existe opinião de quem escreve uma sinopse?

4) Complete as sinopses de filmes com os verbos nos quadros.

Wolverine: Imortal

Após matar Jean Grey (Famke Janssen) para _____ a humanidade por ela não conseguir controlar os poderes da Fênix, Logan (Hugh Jackman) _____ abandonar de vez a vida de herói e _____ a viver na selva, como um ermitão. Deprimido, ele é _____ em um bar pela jovem Yukio (Rila Fukushima). Ela foi enviada a mando de seu pai adotivo, Yashida (Hal Yamanouchi), que foi salvo por Logan em Nagasaki, no Japão, na época em que a bomba atômica foi _____. Yashida _____ reencontrar Logan para fazer-lhe uma proposta: transferir seu fator de cura para ele, de forma que Logan possa, enfim, se tornar mortal e _____ uma vida como uma pessoa qualquer. Ele recusa o convite, mas acaba infectado por Víbora (Svetlana Khodchenkova), uma mutante especializada em biologia que é também imune a venenos de todo tipo. Fragilizado, Logan _____ encontrar meios para _____ Mariko (Tao Okamoto),

a neta de Yashida, que é alvo tanto de seu pai, Shingen (Hiroyuki Sanada) quanto da Yakuza, a máfia japonesa.

decide – detonada – passa – levar – deseja – precisa – encontrado – proteger – salvar

Meu malvado favorito 2

Gru (voz de Steve Carell/Leandro Hassum) _____ radicalmente sua vida e agora seu negócio é se dedicar às filhotas Agnes (Elsie Fisher), Edith (Dana Gaier) e Margo (Miranda Cosgrove), deixando de lado os tempos de vilão. Ele só não contava que seu passado de "ladrão da Lua" pudesse _____ mais alto e ser responsável pelo seu recrutamento, através da AVL (Liga Anti-Vilões), para _____ o mundo na companhia da agente Lucy (Kristen Wiig/Maria Clara Gueiros). Juntos, eles precisam _____ o criminoso que roubou a fórmula PX41, e Gru _____ que um antigo "concorrente", chamado El Macho (Bejamin Bratt/Sidney Magal), possa ser o responsável por essa maldade. Para completar os problemas, o parceiro Dr. Nefário (Russell Brand/Luiz Carlos Persy) _____ abandoná-lo e Margo está vivendo seu primeiro amor.

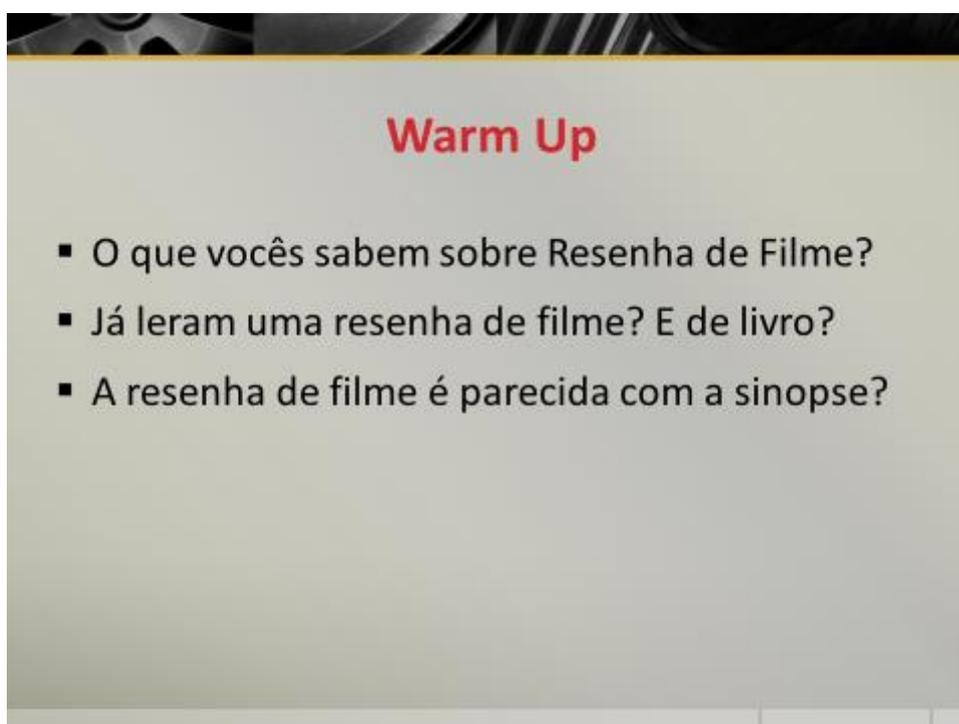
localizar – resolve – mudou – salvar – desconfia – falar

Os Vingadores

Loki (Tom Hiddleston) _____ à Terra enviado pelos chitauri, uma raça alienígena que _____ dominar os humanos. Com a promessa de que será o soberano do planeta, ele _____ o cubo cósmico dentro de instalações da S.H.I.E.L.D. e, com isso, adquire grandes poderes. Loki os _____ para controlar o dr. Erik Selvig (Stellan Skarsgard) e Clint Barton/Gavião Arqueiro (Jeremy Renner), que passam a trabalhar para ele. No intuito de contê-los, Nick Fury (Samuel L. Jackson) _____ um grupo de pessoas com grandes habilidades, mas que jamais haviam trabalhado juntas: Tony Stark/Homem de Ferro (Robert Downey Jr.), Steve Rogers/Capitão América (Chris Evans), Thor (Chris Hemsworth), Bruce Banner/Hulk (Mark Ruffalo) e Natasha Romanoff/Viúva Negra (Scarlett Johansson). Só que, apesar do grande perigo que a Terra corre, não é tão simples assim conter o ego e os interesses de cada um deles para que possam _____ em grupo.

usa – retorna – agir – rouba – pretende – convoca

ANEXO 23
SLIDES DA SEXTA AULA – WARM UP SOBRE RESENHA DE FILMES

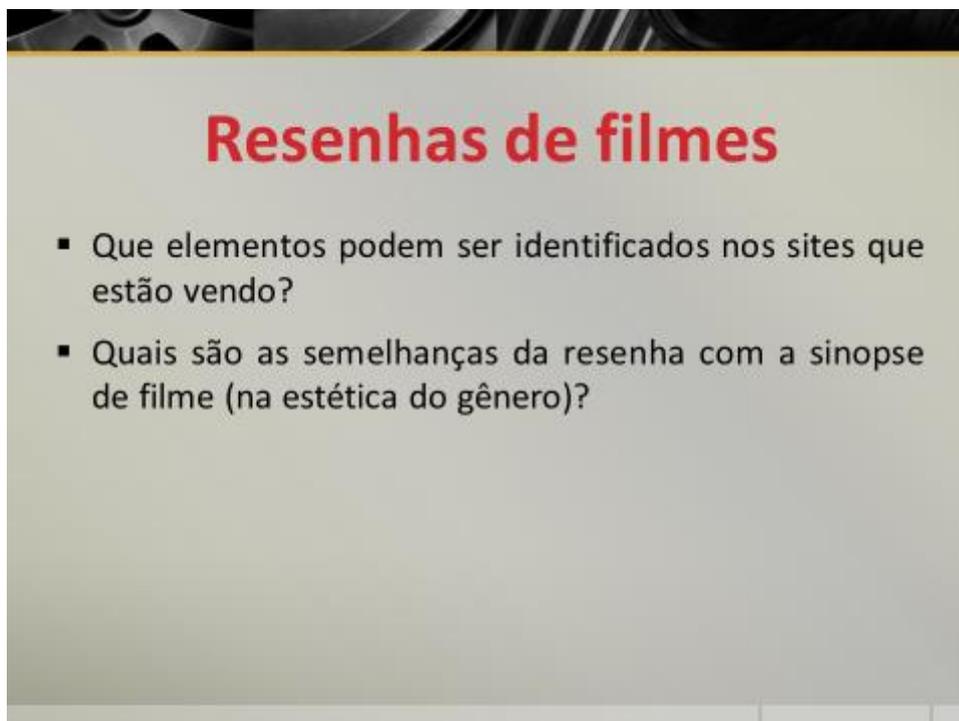


ANEXO 24
PERGUNTAS SOBRE O GÊNERO RESENHA DE FILMES

Resenhas de filmes

- 1) Quem escreve a resenha de filme?
- 2) Para quê as pessoas escrevem uma resenha de filme? (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de uma resenha de filme?
- 4) Onde a resenha é publicada?
- 5) De que forma a resenha aparece na sociedade?
- 6) Por que as pessoas leem resenhas de filmes?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar em uma resenha de filme?

ANEXO 25
QUESTIONAMENTOS SOBRE OS EXEMPLOS DE RESENHAS MOSTRADAS



Resenhas de filmes

- Que elementos podem ser identificados nos sites que estão vendo?
- Quais são as semelhanças da resenha com a sinopse de filme (na estética do gênero)?

ANEXO 26
ELEMENTOS DA RESENHA DE FILMES



Elementos da Resenha de Filme

- Título do filme
- Ano de lançamento
- Tempo de Duração
- Direção
- Elenco
- Trama
- ANÁLISE DO FILME
- CRÍTICA DO FILME

ANEXO 27
DEFINIÇÃO DA RESENHA DE FILMES (RIGUEIRA, 2010)

O que é uma Resenha de Filme?

- A resenha de filme é uma espécie de resumo crítico de um filme. “O ponto alto da resenha é a visão crítica de quem a escreve. Além de trazer o assunto devidamente resumido, este é acompanhado de uma análise, de uma visão crítica”.

ANEXO 28
EXEMPLOS DE RESENHAS ENTREGUES ÀS ALUNAS

Os incompreendidos



Ao lado de *Acossado*, de Jean-Luc Godard, o primeiro filme de Truffaut é tido como marco inicial da Nouvelle Vague francesa. Como o roteiro do longa-metragem do colega também tinha sido escrito por ele, Truffaut rapidamente se tornou o principal nome do movimento. Depois que *Os Incompreendidos* ganhou o prêmio de direção no prestigioso Festival de Cannes e concorreu ao Oscar de melhor roteiro, uma honra poucas vezes concedida à produção não-faladas em inglês, o então crítico da revista **Cahiers du Cinema** sabia que tinha pavimentado uma carreira sólida. Mas, segundo os críticos da época, *Os Incompreendidos* sempre significou, para ele, muito mais do que uma carreira.

Embora Truffaut não gostasse de falar no assunto, o mundo inteiro sabia que o personagem Antoine Doinel, o garoto de *Os Incompreendidos*, era o alter-ego do cineasta. Como o menino, ele também havia crescido no seio de uma família pobre que não se entendia e não lhe dava atenção. Ele também fora um delinquente juvenil, cometendo pequenos furtos pelas ruas de Paris e também passara uma temporada no reformatório. O que Truffaut queria, transpondo essas experiências para a tela, era mostrar ao mundo que o mundo do adolescente não era compreendido pelos adultos.

Os Incompreendidos foi o filme certo na hora certa. Em 1959, ano em que foi lançado, o mundo assistia a uma revolução branca comandada pelos jovens.

O rock'n'roll e a moda foram as formas encontradas para expressar tal revolução. Truffaut conta a história de um jovem de 15 anos que ninguém – pais, educadores, parentes ou policiais – entendia. Antoine Doinel não é bom nem mau, é só um adolescente. O cineasta contou esta história com uma gigantesca dose de carinho pelo personagem.

O resultado final é um filme deslumbrante, poético e melancólico em alguns momentos, suave e cômico em outros, mas sempre compreensivo e caloroso. Doinel mente para os professores e para os pais, rouba uma máquina de escrever, fica preso num reformatório, mas não é um menino malvado. Pena que somente nós, que permanecemos tão perto dele, compreendemos suas ações. Os adultos do filme não o entendem. Não percebem que quando ele cita Balzac numa redação, não está tentando plagiar o grande escritor, mas homenageá-lo. Além disso, Truffaut sabe exatamente como filmar, evitando resvalar a história para o melodrama e nunca tornando-a piegas ou cômica. A obra alcança uma unanimidade da crítica que afirma que *Os Incompreendidos* permanece o melhor filme sobre adolescentes já lançado.

Vale lembrar ainda que Truffaut tinha tanto carinho pelo personagem que voltaria a ele mais cinco vezes - quatro em longas-metragens e uma em um curta, feito apenas três anos depois de *Os Incompreendidos*. Todas as aparições de Doinel na tela foram encarnadas pelo ator Jean-Pierre Léaud, cuja performance é um dos maiores trunfos do filme de 1959.

Título Original: *Les 400 Coups*

Ano de lançamento (França): 1959

Tempo de Duração: 99 minutos

Direção: François Truffaut

Elenco: Jean-Pierre Léaud, Albert Rémy, Claire Maurier, Patrick Aufey



Adeus, Lênin!

Adeus, Lênin! marca o ressurgimento do cinema comercial alemão após anos de um período glacial de pouco público e recepção fria dos críticos. O filme de Wolfgang Becker alcançou a impressionante marca de 6 milhões de espectadores e amejalhou boas críticas de jornalistas, especializados ou não, e de setores da esquerda ou da direita. No Brasil, por exemplo, sites como do PSTU (parte cultural) e da Revista Veja fazem rasgados elogios ao filme, cada qual com seus motivos. O problema de *Adeus, Lênin* talvez resida neste consenso. Um filme *político* (com boas intenções?) que recebe boas críticas de setores tão distintos é motivo de preocupação com o discurso que adota ou com a inocência de quem o recebeu.

A fábula ostálgica [leste+nostalgia] agridoce encantou a Alemanha e mundo. Apesar do “grande” tema histórico que suscita (*a Reunificação!*) e das láureas que recebeu, o filme adota estratégias narrativas e estéticas convencionais. Logo após a reunificação, a ostálgia ajudou a colocar na tela uma espécie socialismo lúdico que existiria na Alemanha Oriental (*Go, Trabi, Go!* (1992) é um exemplo).

Em oposição a esse socialismo apareceu em 2006 *A Vida dos Outros*, de Florian Henckel von Donnersmarck, que aponta para um socialismo bem real e outro grande tema histórico (a Stasi). O cineasta alemão Wim Wenders escreveu em 1992, no *Le Monde*, que a considera a reunificação como “erro de montagem” e “que não teria sido feita pelo autor, mas pelo estúdio – todo o material bom teria sido abandonado no chão da sala de montagem”. A reunificação “não foi feita com material humano, a história e a linguagem das pessoas que haviam brigado tanto por isso, mas de acordo com uma outra lógica, a dos políticos da Alemanha Ocidental, que precisavam colocar a reunificação na tela muito rápido”. Wim Wenders chegou a um ponto que ajuda na análise de *Adeus, Lênin!* : a película não tem como objetivo principal fazer críticas à esquerda ou à direita, apesar de fazê-las, mas sim participar de um projeto de normalização das relações leste-oeste na Alemanha reunificada e de uma recepção sem tantos preconceitos da germanidade (vide que o *slogan* da Copa de 2006 era “Time to make friends”). Isso por si só explica a grande aceitação do filme em diversos meios e o sucesso alcançado desde o lançamento.

Apesar desse adendo *Adeus, Lênin!* tem sua importância e seus méritos: consegue mostrar com excelência a marcha de um Estado sobre outro e como a Alemanha Oriental virou rapidamente peça de museu com todos os seus pontos diversos, transformando a RDA em uma espécie de zoológico ideológico. A cena que Lênin passa de helicóptero, dando o seu adeus, é interessante: nessa cena nos podemos tirar conclusões da rápida mudança da antiga pátria socialista ou como (dependendo da visão da pessoa) os comunistas eram iconófilos em relação aos seus líderes intelectuais. *Adeus, Lênin!* mostra que após a euforia da reunificação a Alemanha encontrou problemas para se acomodar a nova realidade. O filme ressalta valores familiares e a relação de proximidade entre as pessoas, que como já foi dito está em um contexto de melhor recepção do *ser* alemão no mundo. O filme é, sobretudo, bem filmado, realizado e atuado, o que muito contribuiu para o sucesso da película.

Título Original: Good Bye, Lenin! (Alemanha, 2003)

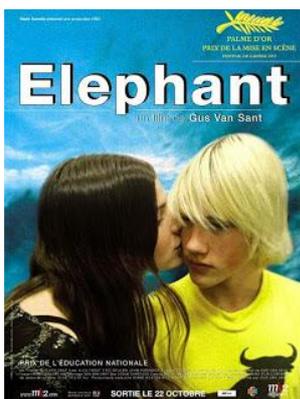
Gênero: Drama

Tempo de Duração: 118 minutos

Direção: Wolfgang Becker

Roteiro: Wolfgang Becker e Bernd Lichtenberg

Elefante



Em primeiro lugar, é preciso esclarecer o título do filme. O título se refere a uma antiga parábola budista sobre um grupo de cegos examinando diferentes partes de um elefante. Nessa parábola, cada cego afirma convictamente que compreende a natureza do animal com base tão-somente na parte que lhe chega ao tato. Ninguém vê ou sente o objeto na sua totalidade, mas todos arriscam um palpite totalizante – e, naturalmente, equivocado.

O que Van Sant construiu em *Elefante* foi uma visão fragmentária e não conclusiva sobre a questão trazida à tona pelo episódio de Columbine. Consagrado por saber filmar os jovens sem deturpar seu universo, o diretor adotou um posicionamento inequívoco, aquele de onde se vê tudo e nada ao mesmo tempo: o olho do furacão, o epicentro do evento trágico. Os atores de *Elefante* são os próprios alunos do colégio em que se passa, selecionados após uma série de entrevistas realizadas pela equipe do filme. Eles são filmados em atitudes cotidianas, às vezes preservando diálogos e situações presenciadas por Van Sant enquanto os conhecia e travava os primeiros contatos.

Elefante não trata de reproduzir o incidente em Columbine, não se trata de cobrir jornalisticamente o massacre. Trata-se de penetrar num determinado universo munido de sentidos aguçados – e nele transitar com puras impressões.

Elefante se passa numa *high school* como outra qualquer. Ao não citar local nem data, adquire uma dimensão importantíssima, que não reduz o problema a nenhuma ordem social específica, a nenhum contexto específico. Na cena no quarto de Alex, um dos dois garotos responsáveis pelos tiros, esclarece-se a postura essencial de Gus Van Sant perante o tema: enquanto Alex toca Beethoven no piano, a câmera gira 360° mostrando tudo que está à volta dele, todo o universo multicultural e multicolorido que o circunda: videogames, quadros e desenhos na parede (um deles, um elefante), roupas espalhadas, televisão. Quem o levou a arquitetar o massacre? Beethoven? O videogame que ele e o amigo/cúmplice jogam, daqueles em que o jogador assume o ponto de vista de alguém que atira em pessoas que atravessam na sua frente? O documentário sobre o nazismo a que eles assistem na televisão? O acesso fácil às armas de fogo, bastando clicar num site da internet e recebê-las em casa, via fedex? Tal resposta nunca emerge das imagens de *Elefante*. Nenhum trabalho atinge o que o filme conseguiu atingir nesse universo estudantil estadunidense, seja em matéria de suspense, seja em matéria de captação imediata de um acontecimento.

É possível que *Elefante* tenha uma passagem discreta pelo grande público, não raro encontrando detratores pelo caminho. *Elefante* sem dúvida alguma assusta, mas sua verdadeira contribuição é de ordem construtiva, e a construção em jogo é o sentimento de uma geração (com seu modo particular de percepção do tempo, com sua não-historicidade, com seu universo simbólico multifacetado). Se no fundo nenhum filme é obrigatório, por se tratar, em última instância, apenas de um filme, digamos então que *Elefante* é no mínimo muito importante – e que não é definitivo porque não quer ser.

Título Original: *Elephant* (EUA, 2003)

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 81 minutos

Distribuição: HBO Films

Direção: Gus van Sant

Roteiro: Gus Van Sant

Oz – Mágico e Poderoso



Este filme faz parte desta nova onda de adaptações de contos de fadas. Começou de uns cinco anos ou menos para cá. O primeiro filme da saga Crepúsculo pode ser considerado um marco desta nova onda. São filmes que às vezes tentam apelar para um público mais adolescente ou podem também tentar fazer algo mais geral que agrade diversas faixas etárias.

É inevitável comparar Oz como o filme Alice no País das Maravilhas de 2010. Ambos os filmes são dirigidos por bons diretores e realizados pela Disney. A estética também é similar. Mundos extremamente coloridos e fantásticos, personagens humanos que chegam a um outro mundo. Duvido que Oz será o último filme desta onda.

Quando sai do cinema achei que Oz fosse superior a Alice, mas pensando melhor, não sei se vejo tanta diferença. A história dos dois filmes é similar. O herói chega ao novo mundo e precisa enfrentar uma série de resoluções até atingir o final positivo. Faz alguns aliados e inimigos no decorrer da história e ao final concretiza seu objetivo. Ambos os filmes não se arriscam muito e no final, são bem previsíveis. São filmes que não podem ter erros. Pelo menos se pensarmos como os produtores de Hollywood. Mesmo que seja Sam Raimi o diretor, ele não pode fugir muito de uma narrativa agradável e clara. Não há duvida que somos enganados e no final simplesmente estamos ajudando executivos do outro lado do mundo há ficarem cada vez mais ricos.

Se desconsiderarmos esta triste situação, pelo menos percebemos que Sam Raimi saiu-se melhor do que Tim Burton. Oz carrega muito mais marcas de Sam Raimi do que Alice de Tim Burton. Constrói-se um tom de ironia em relação ao protagonista, que no fundo não passa de um gigantesco enganador. O filme tem alguns diálogos inteligentes e cômicos e algumas vezes surpreende. De modo geral, o roteiro é razoável para bom.

Os atores trabalham bem. James Franco é um dos melhores atores da nova geração e as atrizes femininas seguram bem os seus papéis. Todo o visual do filme é legal. Fora que podemos visualizar de um novo modo uma série de personagens clássicos. Adorei ver os babuínos alados mais uma vez. Em alguns momentos vemos ecos de filmes antigos de Raimi e seu horror cômico. Raimi fez o que pode para conseguir impor sua visão em Oz.

Oz é razoável, mas mesmo com os esforços de Sam Raimi não passa de um filme mediano. Não espere um roteiro pessoal ou autoral ou uma narrativa realmente poderosa. Como tantos outros filmes de grandes diretores que acabam baixando o nível por grana, este filme só engana. Ele pode até tentar algumas tímidas ousadias, mas no fundo Raimi está de mãos atadas. O que deixa tudo um pouco mais desanimador. Até mesmo o terceiro Evil Dead, o piorzinho dos três é ainda muito mais divertido do que este Oz.

Mama



O título pode não ser dos mais atraentes, mas esta coprodução, com Guillermo del Toro emprestando seu nome como produtor, é um dos melhores filmes de terror que saiu no ocidente nos últimos anos, apesar de ser preenchido com os habituais clichês, na verdade, contém uma história adequada, e entrega muito bem em termos de calafrios, emoções e tudo o que é necessário para rastejar para fora e fazer você saltar no seu assento. Co-escrito e dirigido por Andres Muschietti, *Mama* mostra como ele resume-se a história, construindo sobre sua curta-metragem de mesmo nome, a cerca de 5 anos atrás, e um elenco sólido para criar uma atmosfera impressionante.

Muitos dos clichês foram postos a bom efeito, onde em alguns aspectos você já espera que certas coisas aconteçam de uma certa maneira, e de fato elas acontecem. Embora possa ser anulado em termos de antecipação e construção, o filme manteve um bom trabalho na elaboração e edição para o máximo impacto quando o momento chamado para o mergulho ousado nos sombrios elementos, trazendo sustos realmente impactantes. O uso liberal de CG também ajudou, mas nunca caiu no deslize de má qualidade, onde adicionou uma camada de valores positivos para o filme. Todos os ingredientes de um bom filme de terror estão presentes no filme fazendo o bom uso dos elementos que nos trazem tanto medo.

A história do filme fala de quando o pai de Victoria e Lilly mata a mãe das garotas, as crianças fogem assustadas para uma floresta. Durante cinco anos, ninguém tem notícia do paradeiro delas, até o dia em que elas reaparecerem, sem explicarem como sobreviveram sozinhas. Os tios das duas, Lucas e Annabel adotam Victoria e Lilly e tentam dar uma vida tranquila às duas, mas logo eles percebem que existe algo errado. As duas conversam frequentemente com uma entidade invisível, que chamam de “Mama”. Lucas e Annabel não sabem se acreditam nas meninas, ou se devem culpá-las pelos estranhos acontecimentos na casa.

É interessante notar o que Jessica Chastain realmente está fazendo de tudo para assumir vários papéis em diferentes gêneros, apesar de suas tendências mais recentes. Aqui, ela é a rainha do grito por excelência, embora só agora, dado o seu papel de Annabel, ostentando tatuagens no corpo quase completos que traem um comportamento bastante suave, quando os seus instintos maternos quando chamado a cuidar dos sobrinhos de seu namorado Lucas (Nikolaj Coaster-Waldau). Eles foram encontrados depois de ter desaparecido por cinco anos, que a seqüência de abertura e créditos que têm apontado para uma educação natural sob as mãos do vampiro *Mama* titular. Lutando pela custódia, é com relutância que o casal levar as crianças sob sua custódia, provavelmente porque Annabel sabe que ela vai finalmente ser despejada com as crianças, o que aconteceu.

E para o meio do filme é quando a diversão realmente começa para os fãs de filmes de terror, parece um passeio de montanha-russa de sustos. Muschietti e seus colaboradores para a história Neil Cruz e Barbara Muschietti, conseguiram manter uma história cheia de mistérios, para revelá-los de forma provocante, que é muito bem trabalhada para manter os telespectadores envolvidos. E o crédito deve ir para Muschietti e Antonio Riestra por ter moldado a introdução inicial com elementos macabros que agregam valor ao filme, especialmente com passe de técnicas que não atrapalham a narrativa. Ela cresce, lentamente, e isso é um golpe de mestre em *Mama*.

Em geral podemos dizer que esse filme irá agradar a todos os amantes de filmes de terror, com uma história interessante, ótimo desenvolvimento, surpresas, sustos, e todos os ingredientes de um filme assustador.

TED



Ted começa em 1985, quando John Bennett, um menino impopular de 8 anos, recebe um ursinho de pelúcia para o Natal. É um daqueles ursos que diz “eu te amo” quando você aperta sua barriga. Em uma noite mágica, John faz um pedido especial para Ted ganhar vida e ser seu melhor amigo para sempre. O desejo se torna realidade e Ted se torna uma celebridade instantânea, até mesmo fazendo uma aparição no The Tonight Show com Johnny Carson e Ed McMahon. Mas, como é o caso de muitas celebridades, o público perde o interesse e Ted passa os próximos 27 anos saindo com John adulto (Mark Wahlberg) e impedindo-o de crescer. Eles se sentam ao

redor do apartamento que divide com a namorada de quatro anos, Lori (Kunis, *That’s 70 Show*), fumando maconha e assistindo *Flash Gordon* repetidamente. João trabalha em uma locadora de veículos e não parece se importar que ele precisa realmente crescer. Finalmente, Lori coloca seu pé no chão e diz que ele tem de pedir para Ted sair de seu apartamento. E por aí se desenrola o filme...

Seth MacFarlane torna as coisas ainda mais ultrajantes, jogando um monte de ingredientes malucos na história, incluindo um chefe lascivo (McHale, comunitária) que não vai parar de bater em Lori, uma cena de luta hilária com Ted como um dos combatentes, uma piada engraçada execução sobre o ator Tom Skerritt (que também faz uma participação especial), John cantando uma versão horrível do tema de Octopussy (“All Time High” por Rita Coolidge), e muito mais.

Os fãs de Uma Família da Pesada vão perceber que Ted é um pouco de uma reunião de elenco em que vários dos atores que dão as vozes aparecem em vários pontos. Procure por Alex Borstein (Lois), como a mãe de John, Patrick Warburton (Joe Swanson), Mike Henry (Cleveland), Kunis (Meg) e o próprio Seth MacFarlane (Peter / Stewie). Tudo isso contribui para um dos filme mais engraçados dos últimos tempos! Digo isso porque eu duvido que algum outro filme neste ano vai me fazer rir tanto quanto o filme Ted fez.

O elenco inteiro de Ted parece que eles estão a beira de ter uma explosão e é um sentimento que certamente irá transferir para o público. Não só Wahlberg e Kunis possuem uma grande química, mas também eles sabem desempenhar as suas funções completamente bem diante da dificuldade de se interagir com um urso de pelúcia falante. MacFarlane é um dos melhores escritores de comédia dos últimos 20 anos e as coisas dele nunca ficam velhas. Eu sou um enorme fã do desenho uma família da pesada (nunca perdi um episódio!), e este filme não decepcionou.

Se você é fã de Family Guy, não perca tempo e corra para os cinemas e morra de tanto rir com essa comédia que promete trazer muitas gargalhadas para todo o público. Se você não gosta de piadas mais pesadas, opte por assistir Madagascar ou outro filminho mais tranquilo!

ANEXO 29
SLIDES DA SÉTIMA AULA – ELEMENTOS DA RESENHA DE FILMES



The slide features a light blue background with a pattern of white and light blue butterflies. The title 'Revisão' is in a larger, bold, pink font, and 'Elementos da resenha' is in a smaller, bold, pink font below it. A list of elements follows, each preceded by a black circle icon.

Revisão
Elementos da resenha

- Título do filme
- Ano de lançamento
- Tempo de Duração
- Direção
- Elenco
- Trama
- ANÁLISE DO FILME
- CRÍTICA AO FILME

ANEXO 30
MOVIMENTOS RETÓRICOS DA RESENHA DE FILMES

Movimentos retóricos da Resenha de Filme

Movimento 1:

Apresentação do filme e avaliação inicial

- Subfunção 1: informa sobre a ficha técnica do filme;
- Subfunção 2: compara filme a outros do mesmo gênero;
- Subfunção 3: comenta o filme com elogio ou crítica inicial;

Movimento 2:

Descrição e interpretação da trama

- Subfunção 4: descreve a trama;
- Subfunção 5: interpreta a trama;
- Subfunção 6: associa o filme a um tema mais geral;
- Subfunção 7: comenta os recursos narrativos/técnicos usados;

Movimento 3:

Avaliação específica do filme

- Subfunção 08: avalia o trabalho do diretor
- Subfunção 09: avalia o trabalho do roteirista
- Subfunção 10: avalia o filme por comparação com outros
- Subfunção 11: avalia o trabalho da equipe
- Subfunção 12: avalia o desempenho do elenco

Movimento 4:

Avaliação final do filme (opcional)

- Subfunção 14a: recomenda o filme **ou**
- Subfunção 14b: recomenda o filme com ressalvas **ou**
- Subfunção 14c: não recomenda o filme

ANEXO 31
MARCAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS DA RESENHA DE FILMES

Marcas linguístico-textuais da RF

- Discurso **descritivo**: apresenta nome do filme, gêneros, nomes de atores, diretores, produtores;
- Discurso **narrativo**: conta a história do filme de forma resumida;
- Uso extenso de **adjetivos** para avaliação de elementos do filme;
- Tempo verbal: **presente do indicativo e pretérito**.

ANEXO 32
DEFINIÇÃO DA RESENHA DE FILMES

O gênero Resenha de Filme pode ser descrito como tendo **três movimentos retóricos obrigatórios**, nos quais se incluem os três elementos básicos:

descrição, interpretação e avaliação.

ANEXO 33
EXEMPLOS DE RESENHAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS E
MOVIMENTO RETÓRICOS

007 – Operação Skyfall



Só pelo fato de se ter em mente que uma franquia cinematográfica possui 50 anos de existência, a série 007 já mostra a sua habilidade em sempre atrair novos públicos. Os filmes do super agente, que já tiveram vários atores no papel original – alguns icônicos, como Sean Connery e Pierce Brosnan -, sempre se mostraram dispostos a se adequar a época em que eram lançados. E com Operação Skyfall a coisa não é diferente: numa era de blockbusters explosivos, o novo filme se dedica a ação, mas ainda encontra espaço para o desenvolvimento de personagens, diálogos muito bem elaborados e até um pouco de arte.

E vemos isso logo nos primeiros momentos do filme: com uma sequência de ação espetacular – com direito a James Bond ajeitando sua camisa após ter pulado de cima de um trator para dentro de um trem e levado um tiro no ombro, tudo filmado da maneira mais clara possível -, o filme já deixa o espectador ligado pelo o que está por vir – ora, se logo na primeira cena já vemos um verdadeiro show, o que mais pode vir depois? Além disso, ainda temos uma cena de abertura SENSACIONAL ao som de Adele. Cena, essa, cheia de simbolismos artísticos e referências sutis ao próprio filme: repare na mansão com várias lápides ao redor, que é banhada por uma chuva de sangue logo após Adele dizer “let the Skyfall”, fazendo referência a residência dos Bond ser repleta de morte, além de ser sincronizada com o que a letra da música diz; e nos vários “alvos silhueta” de James Bond, que surgem descendo tela abaixo, com um buraco no ombro direito, referenciando o tiro que ele leva logo nos momentos iniciais do filme. Simplesmente fantástico. Daniel Craig, mais uma vez, se mostra a escolha certa para interpretar o agente secreto mais famoso do mundo, criando toda uma maneira própria de ser elegante e misterioso, as duas maiores características do personagem. Judi Dench, mais uma vez mandona como a chefe M, faz questão de destacar sua personagem no filme, já que sua importância aqui é grandiosa, principalmente por conta de um acontecimento perto dos momentos finais. Mas quem realmente revela um enorme diferencial perante os outros é Javier Bardem, com seu brilhante vilão Silva, que homenageia os clássicos vilões dos outros filmes do 007, sendo cheio de características próprias e um pouco de pieguice, para lembrar como os estereotipados antagonistas do século passado eram. Aliás, o filme todo é uma homenagem aos antigos: temos cenas de luta vista apenas pelas silhuetas dos combatentes, o retorno do personagem Q (fornecedor de armas de James Bond nos filmes antigos) e um dos carros clássicos usados pelo espião retorna neste filme.

Mesmo sendo impecável em diversos pontos, *007 – Operação Skyfall* tem seus problemas. Principalmente quando se intitula, logo quando os créditos sobem, que é o filme comemorativo dos 50 anos do personagem nos cinemas. Para um filme comemorativo, “Skyfall” deveria ter melhor aproveitado o seu potencial. E também o seu diretor: Sam Mendes, que comandou o magnífico *Beleza Americana* em 1999, aqui surge em diversos momentos no piloto automático, sem demonstrar todo o talento que revelou no longa ganhador do Oscar de Melhor Filme de 99. Sem contar que para um filme de espião, pouco acontece espionagem, e mesmo tendo um vilão rico em personalidade, seus planos se mostram frágeis ao, em diversos momentos, parecerem extremamente simples e óbvios.

De qualquer maneira, o filme se revela extremamente simpático ao incluir diversas piadas que fluem organicamente durante a trama, e que brincam com a personalidade e atitudes dos personagens. O diálogo entre Bond e Q, na exposição de arte, é extremamente bem humorado, por exemplo, além da brincadeira que um senhor faz ao ver 007 pular com enorme vontade em cima de um dos vagões do metrô. E o que dizer de Bond chamando sua chefe de “vadia” na frente dela? Além de tudo, o filme ainda encontra espaço para desenvolver ainda mais a personalidade de Bond: mesmo sendo chamado de “velho” e “despreparado” em diversos momentos, o agente secreto, ao resolver com maestria diversos problemas, revela ser ainda o melhor no que faz, mesmo com a já “avançada” idade.

Mesmo com algumas falhas que poderiam muito bem ser evitadas, *007 – Operação Skyfall* cumpre o seu objetivo: ser um divertido e bem estruturado filme de espionagem, mesmo que prefira se adequar aos tempos modernos e focar a ação.

Nota: 8,0.

Jovens adultos



Todos sabemos que crescer pode ser, realmente, bem complicado. Quantos amigos de escola não permanecem naquele mesmo esquema de ensino médio mesmo algum tempo após a formatura ou a entrada a faculdade? Alcançar a maturidade não é para todos, só a idade que ninguém consegue escapar.

É exatamente sobre isso que fala *Jovens Adultos*, roteirizado por Diabo Cody (que escreveu o excelente *Juno*), um drama com leves toques de comédia sobre uma mulher de quase quarenta anos que se prende à glória de seu passado escolar. Esta é Mavis, uma escritora fantasma muito bonita e talentosa que está passando por essa crise “adolescente”. Solteira e solitária, ela se vê com o último romance de sua saga para jovens adultos (adorei a abordagem do gênero literário YA – Young Adults, ou Jovens Adultos – , na história) em produção, lembrando-se dos seus tempos de

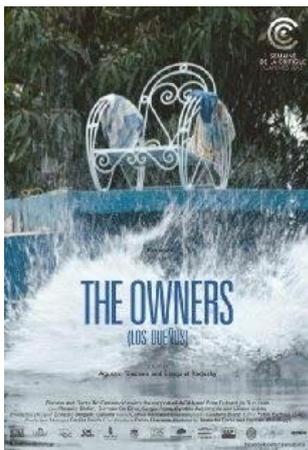
escola e, principalmente, da sua paixão da adolescência: Buddy. Determinada, ela viaja até sua cidade natal, onde reencontra várias pessoas que estudavam com ela e consegue rever o tão desejado ex-namorado. Acontece que agora ele está casado e com uma filha bebê, ou seja, nem um pouco disponível. Contudo, apaixonada, atrevida e iludida como uma garota de 15 anos, Mavis investe em seus flertes com Buddy, não ligando para a opinião alheia ou para o casamento dele.

À medida que vemos suas tentativas em se reaproximar de Buddy, também conhecemos um pouco mais de sua rotina e de suas manias. Um fato interessante e bem expressivo é que ela sempre acorda tarde, arrasada, com cabelos desarrumados e um rosto bem abatido, saindo por aí muitas vezes com pijama e um casaco por cima. Enquanto à noite, ou pelo menos no final da tarde, ela está rigorosamente arrumada e chique. Passa bastante maquiagem e toma muito cuidado com seu cabelo, fazendo diversos efeitos ou colocando um aplique. A história que ela está escrevendo, a qual muitas vezes escutamos alguns trechos, reflete muito sua própria vida e estado de espírito. Para o final isso se torna ainda mais evidente. A direção é muito bem feita. O filme é conduzido basicamente pelo ponto de vista de Mavis, colocando bastante o destaque na personagem e na atriz, desafio bem aceito e conduzido por Charlize Theron. Ela é o destaque do filme. Creio por esse enfoque na Mavis e sua visão de mundo – que foram belamente trabalhados pela atriz, como já bem disse – os outros atores não ganharam um brilho ou reconhecimento muito grande, apesar de nenhum personagem ser deixado de lado por completo ou muito pouco desenvolvido. Sempre os revemos em outras cenas, principalmente no desfecho da história.

Em alguns momentos o filme pode parecer um pouco lento, com o propósito de retratar a solidão e o tédio de Mavis. O bacana do longa é refletir sobre essas pessoas que são como a protagonista, vazias, perdidas, lembrando de seus tempos de adolescente onde tudo era mais fácil e glorioso. Buscar atenção no colégio sempre é bem mais fácil do que conseguir um lugar ao palco na vida adulta. O humor variável e egoísta também é um aspecto interessante e bem característico desses *jovens adultos*. Charlize bem nos mostra como certas vezes essas pessoas podem estar por demais iludidas (ou até mesmo com tudo na mão) e, por isso, com uma postura mais confiante e sexy, como já estivessem de jogo ganho, e, outras vezes, quando a situação foge do controle ou não está bem como desejam, ficam perdidos, entediados e até mesmo agressivos ou mal educados.

Jovens Adultos vale seu tempo, se, claro, a proposta te agrada. É um filme bem interessante que faz refletir sobre o que fazemos com nossas vidas e o que realmente queremos fazer. Sobre nossos objetivos e os motivos pelos quais queremos os alcançar. A vida adulta é muito complicada, ainda mais se não estivermos prontos para ela.

Os Donos



Selecionado para a Semana da Crítica no Festival de Cannes 2013, onde recebeu uma menção honrosa, *Os Donos*, longa-metragem dirigido e roteirizado pelos estreantes Agustín Toscano e Ezequiel Radusky, é uma dramédia que conta um episódio na vida de uma família rica argentina em sua fazenda interiorana.

Pia (Rosario Blefari) acabara de chegar à fazenda. Perdida, observa a tudo e a todos. Sua irmã Lourdes (Cynthia Avellaneda) é esposa de Gabriel (Daniel Elías), o administrador do local, que por sua vez é subordinado de Héctor, o pai das duas mulheres e dono das terras. Nessa fazenda mora os empregados que cuidam do lugar – são três: o jovem filho Sérgio (Sergio Prina), o pai Rubén (Germán de Silva, do ótimo *Las Acácias*) e a mãe Alicia (Liliana Juárez).

O filme vai explorar principalmente a relação patrão-empregado. Pia, afinal a protagonista, parece desencantada do mundo. Tenta buscar algum tipo de prazer a todo custo (seja na cocaína, seja na transgressão de trair seu marido, Manuel, com o esposo de sua irmã). Enquanto eles saem da fazenda, temporariamente os empregados fazem uso do casarão. Comem da comida “boa”, sentam no sofá “bom”, assistem TV e tudo. Se há esse fato por um lado, por outro vemos o tipo de relação burguesa decadente que ainda perdura – não só, mas principalmente – entre as famílias com muito dinheiro. Pia no final do filme inverte: veste a roupa dos empregados e os empregados vestem as roupas dos donos. Pia quer viver outro tipo de relação, já cansou desse batido arroz com feijão (ou seria arroz com caviar?).

A crítica é sutil e leve – talvez pela opção dos diretores em apostar mais na comédia do que no drama. Fato é que a comédia ainda sofre preconceitos, mas certamente é um dos melhores caminhos para se enxergar a verdade dos fatos. Eles erram a mão no tom? O drama colocaria mais energia e força na crítica? Pode ser, mas aqui nada é muito subjetivo, basta querer ver.

Nota do Cinema Detalhado:



Ficha Técnica:

Título Brasil: *Os Donos*

Título Original: *Los Dueños*

Diretor: Agustín Toscano, Ezequiel Raduzky

Roteiro: Agustín Toscano, Ezequiel Raduzky

Duração: 95 min.

País: Argentina

Ano: 2013.

Elenco: Rosario Blefari, Cynthia Avellaneda, Daniel Elías, Sergio Prina, Germán da Silva, Liliana Juárez.



O imigrante

Em sua curta filmografia, o diretor e roteirista James Gray vêm demonstrando especial apreço pelos tipos marginais, deslocados, parcialmente desiludidos, porém dotados de uma esperança quase ingênua e nem sempre contemplada. Podem ser eles criminosos declarados, como em *Caminho Sem Volta* (2000) e *Os Donos da Noite* (2007), ou pessoas com dificuldades de se enquadrar em um padrão, sendo relegadas a marginalidade da inaptidão social, como na pequena obra-prima intitulada *Os Amantes* (2008). Nesse seu trabalho mais recente, *O Imigrante*, Gray procurar unir esses dois tipos de personalidades exploradas em filme anteriores em um mesmo

personagem: o Bruno Weiss de Joaquin Phoenix, em sua quarta parceria com o cineasta.

Na tensa sequência que abre *O Imigrante*, encontramos Ewa (Marion Cotillard) e sua irmã Clara (Jicky Schnee). Ambas de origem polonesa, fugitivas da violência da primeira grande guerra, esperam ansiosas na fila de inspeção para entrar nos EUA da década de 1910, sob forte Lei Seca. A tensão das emoções advém da suspeita de que Clara esteja contaminada com tuberculose. E ao ser examinada pelos médicos, logo é levada para o hospital da Ilha Ellis, onde os imigrantes tuberculosos passavam por um rígido tratamento de seis meses. Sozinha, desamparada, Ewa é levada para um entrevista com um oficial. Aparentemente sem alguém para recebe-lá – a família que acreditava ter como suporte não a esperava –, ainda com um histórico de moralidade duvidosa durante a longa viagem no navio, a moça tem seu visto de entrada prontamente negado.

Esperando na fila de deportação, Ewa é abordada por Bruno, imigrante como ela, um sujeito atraente, de retórica afiada, compreensivo demais para ser verdade, mas que parece ser a sua única esperança de entrar no país. Esse primeiro pacto vinculado pela urgência do momento será praticamente o atestado da moça para enveredar por uma vida que nunca imaginou para si. Do mesmo modo que diversos imigrantes cheios de utopias foram levados aos guetos norte-americanos do início do século XX. Assim que é estabelecida em um prédio para moças, Ewa descobre o verdadeiro ofício de Bruno: ele mantém um show de mulheres com o intento de prostituí-las para os espectadores. Apesar de sua evidente atração por Ewa, Bruno crê que a moça, com sua beleza natural, possa ser a grande estrela de sua “companhia”.

Pelos seus contatos dentro da Ilha Ellis, Bruno consegue convencer Ewa de participar de sua trupe de imigrantes exploradas argumentando sobre a possibilidade de a moça juntar dinheiro para pagar pela liberdade da irmã. Assim *O Imigrante* também é uma obra que tateia essa dubiedade da recepção dos EUA aos fugitivos da guerra na Europa. Eram recebidos, mas sem qualquer projeto de adaptação, a não ser que tivessem família estabilizada, passavam a ficar a mercê de alcoviteiros mordazes como Bruno. E o ápice da crítica à hipocrisia desse tipo de ação norte-americana é o show de talentos promovido aos internos da Ilha Ellis. A apresentação carrega a seguinte mensagem: “Olha como somos legais, estamos mantendo vocês presos, vamos manda-lós de volta para a guerra, mas damos a vocês um show de mágica picareta.”

Durante tal apresentação, em um momento em que Ewa tentou reencontrar seus omissos familiares e acaba sendo presa e levada para a ilha, somos apresentados ao mágico Orlando (Jeremy Renner). Primo de Bruno, além de todas as problemáticas evidentes, Orlando instaura um conflito na trama de *O Imigrante*. Atraído à primeira vista por Ewa, o mágico vai tentar a todo custo tirar a moça da vida dura que leva de prostituição. Mas claro que não vai ser tão fácil. Ao passo que Ewa retribui a afeição de Orlando, Bruno leva sua obsessão por ela aos limites da sanidade, pronto até para cometer um crime se for necessário. Essa ciranda dos personagens também é uma característica comum aos filmes de James Gray. O diretor usa esse artifício para delinear os personagens de modo a não serem unidimensionais. Ao seu modo, cada um carrega tanto qualidades como defeitos.

A trilha sonora contida, mas pontualmente melancólica, e a fotografia de tons descolorados, reforçando a ideia de decadência, trazem para *O Imigrante* uma sensação forte de desesperança. Mas claro que todo o conceito poderia ser esvaziado senão encontrássemos personagens críveis, o que não é o caso aqui. Na Ewa de Marion Cotillard encontramos a obstinação, visto que a mulher se entrega a uma vida lasciva por conta de reencontrar a irmã. É quando o amor fala mais alto. No Orlando de Jeremy Renner é visto a luz no final do túnel, a utopia de dias melhores. E no Bruno de Joaquin Phoenix, em outra atuação monstruosa, faz presente a ganância que se sobrepõem ao desejo pessoal de felicidade. Institucionalizados pela vida que levam, poderão encontrar alento e novas perspectivas?

Com *O Imigrante*, James Gray comprova que é um autor de raro talento para dialogar sobre angústia, solidão e vazio existencial, seja qual for o recorte e tempo. O romantismo pode até existir, contudo, nem sempre edificante.

Nota do Cinema Detalhado:



Ficha Técnica:

O Imigrante (The Immigrant).

Direção: James Gray.

Roteiro: James Gray, Ric Menello.

Duração: 120 min.

País: EUA.

Ano: 2013.

Elenco: Marion Cotillard, Joaquin Phoenix, Jeremy Renner, Jicky Schnee, Dagmara Dominczyk.

Círculo de fogo



Em um futuro próximo o mundo é atacado por Kaijus (monstros gigantes), saídos de uma fenda localizada no Círculo de Fogo do Pacífico. Após os armamentos convencionais revelarem ser de pouca eficácia contra as criaturas, para combatê-las as potências mundiais se unem para construir os robôs Jaegers, que de tão grandes tem de ser controlados por dois pilotos conectados por uma ponte neural. Após sucessivas vitórias e considerando a ameaça sob controle, as nações resolvem suspender o programa Jaeger e investir na construção de uma gigantesca muralha para proteger os países mais próximos ao Círculo de

Fogo. Os poucos Jaegers remanescentes são transferidos para Hong Kong, porém os ataques dos monstros, antes aleatórios, tornam-se mais frequentes e passam a obedecer um padrão. Com a muralha sendo incapaz de deter os Kaijus, um obsoleto Jaeger é recolocado na ativa, porém para pilotá-lo as únicas opções são o problemático Raleigh Becket (Charlie Hunnam) e a novata Mako Mori (Rinko Kikuchi).

Como se nota do resumo da trama de [CÍRCULO DE FOGO](#) (2013), este novo filme do diretor Guillermo del Toro é uma grande homenagem aos *animes*, filmes e *tokusatus* japoneses com Mechas e monstros gigantes. É como se Del Toro pegasse *GODZILLA*, *GUNDAM* e *NEON GENESIS EVANGELION*, entre outros, e os misturasse para criar o argumento e a parte visual de sua aventura *sci fi* de Us\$ 180 milhões. Assim, o grau de satisfação do espectador com o longa dependerá basicamente de sua apreciação pelo material original.

No entanto, mesmo parte dos fãs dessas fontes torceu o nariz para o filme, já que Del Toro optou por uma trama simples com ênfase na ação, passando longe de questões existenciais mais profundas presentes nas melhores e mais modernas obras do gênero, como o citado *EVANGELION*. Além disso, a construção geral dos personagens, sem o benefício da serialização, é feita de forma um tanto apressada, o que termina por destacar os estereótipos. E os clichês estão todos lá: o complicado herói relutante, a heroína assombrada pelo passado, o veterano comandante linha dura, a dupla de personagens engraçados, etc.

Fica claro que a ambição argumental ficou de lado e o propósito, aqui, é a aventura em alta escala direcionada ao público jovem, ou para os mais velhos que cresceram assistindo a filmes e séries japonesas antigos – que, justiça seja feita, tinham a profundidade de um pires. Ainda assim, para o que se propõe o filme, há algum desenvolvimento dos personagens principais, especialmente de Stacker (o excelente Idris Elba) e de Mako (a bela Rinko Kikuchi). O ator-fetiche de Del Toro, Ron Perlman, dessa vez tem participação secundária como um magnata do comércio de órgãos de Kaiju (sem dúvida o aspecto mais original do argumento), que aliás protagoniza uma cena oculta entre os créditos finais.

O principal problema de *CÍRCULO DE FOGO* talvez seja que, apesar de terem sido gastos muitos milhões para criar em CGI monstros e robôs, a maior parte dos combates se passa em ambientes escuros ou chuvosos (não raro escuros E chuvosos), como que para ocultar deficiências dos efeitos visuais. Mesmo

que seja o caso, Del Toro deveria ter assumido o lado *trash* do gênero, que sempre se caracterizou por exibir desavergonhadamente dublês em fantasias de borracha, e mostrar os confrontos titânicos às claras, mesmo revelando alguns “defeitos” especiais. Assim não o fazendo deixou os combates confusos, tanto que mesmo em uma tela IMAX 3D muitas vezes não conseguia distinguir o que era Jaeger e o que era Kaiju.

De qualquer maneira, apesar desses senões, *CÍRCULO DE FOGO* é um bom e divertido programa, com uma interessante [trilha sonora de Ramin Djawadi](#) e que abre caminho para o novo [GODZILLA](#) norte-americano que estreia ano que vem – filme que, a propósito, é da mesma Legendary Pictures que produziu o de Del Toro.

CÍRCULO DE FOGO (*Pacific Rim, EUA, 2013*)

Gênero: Ficção Científica

Duração: 132 min.

Elenco: [Charlie Hunnam](#), [Rinko Kikuchi](#), [Idris Elba](#), [Ron Perlman](#), [Max Martini](#), [Robert Kazinsky](#), [Charlie Day](#), Burn Gorman

Trilha Sonora Original: [Ramin Djawadi](#)

Roteiro: Travis Beacham

Direção: [Guillermo del Toro](#)

Cotação: ***



Uma primavera com minha mãe

UMA PRIMAVERA COM MINHA MÃE (2012), de Stéphane Brizé, é mais um que engrossa a lista de títulos que promovem uma discussão sobre a eutanásia, que no mesmo ano teve um exemplar de peso, AMOR, de Michael Haneke. Se o filme de Haneke teve maior repercussão, isso se deve tanto à fama assegurada do cineasta, quanto, principalmente, à premiação em Cannes e às indicações ao Oscar. Assim, o trabalho de Brizé ficou um tanto apagado da mídia. No entanto, merece ser conhecido. Não apenas pelo tema interessante, polêmico e convidativo à reflexão, mas também pelo rigor formal que o cineasta imprime a seu trabalho. Em UMA PRIMAVERA COM MINHA MÃE, temos a história de Alain Évrard (Vincent Lindon), um homem de meia idade que mora com a mãe e tem dificuldade em conseguir emprego. Mais adiante o filme nos mostra os motivos. A solidão do personagem em sua vida à deriva só não é maior do que a de sua mãe, Yvette (Hélène Vincent), que luta contra um câncer, recebendo regularmente sessões de radioterapia. Apesar disso, o relacionamento entre mãe e filho não é dos melhores. O vizinho idoso e amável é uma espécie de pacificador, quando conflitos maiores se manifestam.

O interessante do filme é o modo pouco afeito à melodramaticidade no trato com um tema tão espinhoso e tão fácil de chegar à pieguice. Os sentimentos estão lá, mas são quase sempre abafados pelos personagens. Como se a vida difícil que levam já fosse suficiente; não precisariam se lamentar aos quatro ventos. Principalmente Yvette, que se prepara para a morte com uma coragem impressionante. A relação de Alain com sua mãe muda quando ele fica sabendo dos planos dela de “morrer dignamente” em uma clínica especializada nesse tipo de intervenção, localizada na Suíça. Uma das cenas mais impressionantes do filme é justamente quando mãe e filho são visitados por funcionários dessa empresa de eutanásia, que fazem uma série de perguntas à personagem, entre elas, se ela acredita na vida após a morte.

No elenco, a presença mais conhecida é de Emmanuelle Seigner, como um interesse romântico de Alain. As cenas entre os dois são boas, mas acabam sendo eclipsadas pelo que é mais importante, a relação entre mãe e filho e o destino final de Yvette, uma personagem que vai se tornando cada vez mais querida pelo espectador. E sua cena final já pode ser considerada uma das mais comoventes entre os filmes lançados neste ano.

Ao final, fica a impressão de que o diretor não defende de maneira tão ferrenha quanto Haneke a eutanásia, deixando para o espectador a decisão de entender e/ou aceitar o que é mostrado no filme. Não significa necessariamente uma postura melhor ou pior que a do cineasta austríaco, mas um ponto de vista diferente, com uma maior abertura.

UMA PRIMAVERA COM MINHA MÃE (Quelques Heures de Printemps, França, 2012)

Gênero: Drama

Duração: 93 min.

Elenco: Vincent Lindon, Hélène Vincent, Emmanuelle Seigner

Roteiro: Stéphane Brizé

Direção: Stéphane Brizé

Cotação: ****

ANEXO 34
 ATIVIDADES SOBRE A RESENHA DE FILMES

Atividades – Aula 7
Resenha de Filme

Leia a resenha abaixo e faça as atividades que seguem:



O imigrante

Em sua curta filmografia, o diretor e roteirista James Gray vêm demonstrando especial apreço pelos tipos marginais, deslocados, parcialmente desiludidos, porém dotados de uma esperança quase ingênua e nem sempre contemplada. Podem ser eles criminosos declarados, como em *Caminho Sem Volta* (2000) e *Os Donos da Noite* (2007), ou pessoas com dificuldades de se enquadrar em um padrão, sendo relegadas a marginalidade da inaptidão social, como na pequena obra-prima intitulada *Os Amantes* (2008).

Nesse seu trabalho mais recente, *O Imigrante*, Gray procura unir esses dois tipos de personalidades exploradas em filme anteriores em um mesmo personagem: o Bruno Weiss de Joaquin Phoenix, em sua quarta parceria com o cineasta.

Na tensa sequência que abre *O Imigrante*, encontramos Ewa (Marion Cotillard) e sua irmã Clara (Jicky Schnee). Ambas de origem polonesa, fugitivas da violência da primeira grande guerra, esperam ansiosas na fila de inspeção para entrar nos EUA da década de 1910, sob forte Lei Seca. A tensão das emoções advém da suspeita de que Clara esteja contaminada com tuberculose. E ao ser examinada pelos médicos, logo é levada para o hospital da Ilha Ellis, onde os imigrantes tuberculosos passavam por um rígido tratamento de seis meses. Sozinha, desamparada, Ewa é levada para uma entrevista com um oficial. Aparentemente sem alguém para recebê-la – a família que acreditava ter como suporte não a esperava –, ainda com um histórico de moralidade duvidosa durante a longa viagem no navio, a moça tem seu visto de entrada prontamente negado.

Esperando na fila de deportação, Ewa é abordada por Bruno, imigrante como ela, um sujeito atraente, de retórica afiada, compreensivo demais para ser verdade, mas que parece ser a sua única esperança de entrar no país. Esse primeiro pacto vinculado pela urgência do momento será praticamente o atestado da moça para enveredar por uma vida que nunca imaginou para si. Do mesmo modo que diversos imigrantes cheios de utopias foram levados aos guetos norte-americanos do início do século XX. Assim que é estabelecida em um prédio para moças, Ewa descobre o verdadeiro ofício de Bruno: ele mantém um show de mulheres com o intento de prostituí-las para os espectadores. Apesar de sua evidente atração por Ewa, Bruno crê que a moça, com sua beleza natural, possa ser a grande estrela de sua “companhia”. Pelos seus contatos dentro da Ilha Ellis, Bruno consegue convencer Ewa de participar de sua trupe de imigrantes exploradas argumentando sobre a possibilidade de a moça juntar dinheiro para pagar pela liberdade da irmã. Assim *O Imigrante* também é uma obra que tateia essa dubiedade da recepção dos EUA aos fugitivos da guerra na Europa. Eram recebidos, mas sem qualquer projeto de adaptação, a não ser que tivessem família estabilizada, passavam a ficar a mercê de alcoviteiros mordazes como Bruno. E o ápice da crítica à hipocrisia desse tipo de ação norte-americana é o show de talentos promovido aos internos da Ilha Ellis. A apresentação carrega a seguinte mensagem: “Olha como somos legais, estamos mantendo vocês presos, vamos mandá-los de volta para a guerra, mas damos a vocês um show de mágica picareta.”

Durante tal apresentação, em um momento em que Ewa tentou reencontrar seus omissos familiares e acaba sendo presa e levada para a ilha, somos apresentados ao mágico Orlando (Jeremy Renner). Primo de Bruno, além de todas as problemáticas evidentes, Orlando instaura um conflito na trama de *O Imigrante*. Atraído à primeira vista por Ewa, o mágico vai tentar a todo custo tirar a moça da vida dura que leva de prostituição. Mas claro que não vai ser tão fácil. Ao passo que Ewa retribui a afeição de Orlando, Bruno leva sua obsessão por ela aos limites da sanidade, pronto até para cometer um crime se for necessário. Essa ciranda dos personagens também é uma característica comum aos filmes de James

Gray. O diretor usa esse artifício para delinear os personagens de modo a não serem unidimensionais. Ao seu modo, cada um carrega tanto qualidades como defeitos.

A trilha sonora contida, mas pontualmente melancólica, e a fotografia de tons descolorados, reforçando a ideia de decadência, trazem para O Imigrante uma sensação forte de desesperança. Mas claro que todo o conceito poderia ser esvaziado senão encontrássemos personagens críveis, o que não é o caso aqui. Na Ewa de Marion Cottillard encontramos a obstinação, visto que a mulher se entrega a uma vida lasciva por conta de reencontrar a irmã. É quando o amor fala mais alto. No Orlando de Jeremy Renner é visto a luz no final do túnel, a utopia de dias melhores. E no Bruno de Joaquin Phoenix, em outra atuação monstruosa, faz presente a ganância que se sobrepõem ao desejo pessoal de felicidade. Institucionalizados pela vida que levam, poderão encontrar alento e novas perspectivas?

Com O Imigrante, James Gray comprova que é um autor de raro talento para dialogar sobre angústia, solidão e vazio existencial, seja qual for o recorte e tempo. O romantismo pode até existir, contudo, nem sempre edificante.

1) Relacione os exemplos retirados da resenha do filme “O imigrante” com as subfunções correspondentes do gênero.

() *Com O Imigrante, James Gray comprova que é um autor de raro talento para dialogar sobre angústia, solidão e vazio existencial, seja qual for o recorte e tempo.*

Subfunção 2: compara filme a outros do mesmo gênero;

() *Podem ser eles criminosos declarados, como em Caminho Sem Volta (2000) e Os Donos da Noite (2007), ou pessoas com dificuldades de se enquadrar em um padrão, sendo relegadas a marginalidade da inaptidão social, como na pequena obra-prima intitulada Os Amantes (2008).*

Subfunção 4: descreve a trama;

() *Assim O Imigrante também é uma obra que tateia essa dubiedade da recepção dos EUA aos fugitivos da guerra na Europa.*

Subfunção 6: associa o filme a um tema mais geral;

() *Essa ciranda dos personagens também é uma característica comum aos filmes de James Gray. O diretor usa esse artifício para delinear os personagens de modo a não serem unidimensionais. Ao seu modo, cada um carrega tanto qualidades como defeitos.*

Subfunção 8: avalia o trabalho do diretor;

() *Pelos seus contatos dentro da Ilha Ellis, Bruno consegue convencer Ewa de participar de sua trupe de imigrantes exploradas argumentando sobre a possibilidade de a moça juntar dinheiro para pagar pela liberdade da irmã.*

Subfunção 9: avalia o trabalho do roteirista.

b) Retire da resenha trechos que correspondem a subfunções que não foram citadas na atividade anterior e nomeie cada uma das subfunções que você identificou.

c) Como você descreveria a resenha acima? Você acha que está bem redigida? Quais as subfunções que são importantes para o gênero, mas que não são encontradas no texto?

Leia a resenha abaixo e faça as atividades que seguem:

007 – Operação Skyfall



Só pelo fato de se ter em mente que uma franquia cinematográfica possui 50 anos de existência, a série 007 já mostra a sua habilidade em sempre atrair novos públicos. Os filmes do super agente, que já tiveram vários atores no papel original – alguns icônicos, como Sean Connery e Pierce Brosnan -, sempre se mostraram dispostos a se adequar a época em que eram lançados. E com Operação Skyfall a coisa não é diferente: numa era de blockbusters explosivos, o novo filme se dedica a ação, mas ainda encontra espaço para o desenvolvimento de personagens, diálogos muito bem elaborados e até um pouco de arte.

E vemos isso logo nos primeiros momentos do filme: com uma sequência de ação espetacular – com direito a James Bond ajeitando sua camisa após ter pulado de cima de um trator para dentro de um trem e levado um tiro no ombro, tudo filmado da maneira mais clara possível -, o filme já deixa o espectador ligado pelo o que está por vir – ora, se logo na primeira cena já vemos um verdadeiro show, o que mais pode vir depois? Além disso, ainda temos uma cena de abertura SENSACIONAL ao som de Adele, cena essa cheia de simbolismos artísticos e referências sutis ao próprio filme: repare na mansão com várias lápides ao redor, que é banhada por uma chuva de sangue logo após Adele dizer “let the Skyfall”, fazendo referência a residência dos Bond ser repleta de morte, além de ser sincronizada com o que a letra da música diz; e nos vários “alvos silhueta” de James Bond, que surgem descendo tela abaixo, com um buraco no ombro direito, referenciando o tiro que ele leva logo nos momentos iniciais do filme. Simplesmente fantástico. Daniel Craig, mais uma vez, se mostra a escolha certa para interpretar o agente secreto mais famoso do mundo, criando toda uma maneira própria de ser elegante e misterioso, as duas maiores características do personagem. Judi Dench, mais uma vez mandona como a chefe M, faz questão de destacar sua personagem no filme, já que sua importância aqui é grandiosa, principalmente por conta de um acontecimento perto dos momentos finais. Mas quem realmente revela um enorme diferencial perante os outros é Javier Bardem, com seu brilhante vilão Silva, que homenageia os clássicos vilões dos outros filmes do 007, sendo cheio de características próprias e um pouco de pieguice, para lembrar como os estereotipados antagonistas do século passado eram. Aliás, o filme todo é uma homenagem aos antigos: temos cenas de luta vista apenas pelas silhuetas dos combatentes, o retorno do personagem Q (fornecedor de armas de James Bond nos filmes antigos) e um dos carros clássicos usados pelo espião retorna neste filme.

Mesmo sendo impecável em diversos pontos, *007 – Operação Skyfall* tem seus problemas. Principalmente quando se intitula, logo quando os créditos sobem, que é o filme comemorativo dos 50 anos do personagem nos cinemas. Para um filme comemorativo, “Skyfall” deveria ter melhor aproveitado o seu potencial. E também o seu diretor: Sam Mendes, que comandou o magnífico *Beleza Americana* em 1999, aqui surge em diversos momentos no piloto automático, sem demonstrar todo o talento que revelou no longa ganhador do Oscar de Melhor Filme de 99. Sem contar que para um filme de espião, pouco acontece espionagem, e mesmo tendo um vilão rico em personalidade, seus planos se mostram frágeis ao, em diversos momentos, parecerem extremamente simples e óbvios.

De qualquer maneira, o filme se revela extremamente simpático ao incluir diversas piadas que fluem organicamente durante a trama, e que brincam com a personalidade e atitudes dos personagens. O

diálogo entre Bond e Q, na exposição de arte, é extremamente bem humorado, por exemplo, além da brincadeira que um senhor faz ao ver 007 pular com enorme vontade em cima de um dos vagões do metrô. E o que dizer de Bond chamando sua chefe de “vadia” na frente dela? Além de tudo, o filme ainda encontra espaço para desenvolver ainda mais a personalidade de Bond: mesmo sendo chamado de “velho” e “despreparado” em diversos momentos, o agente secreto, ao resolver com maestria diversos problemas, revela ser ainda o melhor no que faz, mesmo com a já “avançada” idade.

Mesmo com algumas falhas que poderiam muito bem ser evitadas, 007 – Operação Skyfall cumpre o seu objetivo: ser um divertido e bem estruturado filme de espionagem, mesmo que prefira se adequar aos tempos modernos e focar a ação.

a) Relacione os exemplos retirados da resenha do filme “007 – Operação Skyfall” com as subfunções correspondentes do gênero.

() ... repare na mansão com várias lápides ao redor, que é banhada por uma chuva de sangue logo após Adele dizer “let the Skyfall”, fazendo referência a residência dos Bond ser repleta de morte, além de ser sincronizada com o que a letra da música diz;

() Daniel Craig, mais uma vez, se mostra a escolha certa para interpretar o agente secreto mais famoso do mundo, criando toda uma maneira própria de ser elegante e misterioso, as duas maiores características do personagem.

() E também o seu diretor: Sam Mendes, que comandou o magnífico *Beleza Americana* em 1999, aqui surge em diversos momentos no piloto automático, sem demonstrar todo o talento que revelou no longa ganhador do Oscar de Melhor Filme de 99.

() Mesmo com algumas falhas que poderiam muito bem ser evitadas, 007 cumpre o seu objetivo: ser um divertido e bem estruturado filme de espionagem, mesmo que prefira se adequar aos tempos modernos e focar a ação.

() E vemos isso logo nos primeiros momentos do filme: com uma sequência de ação espetacular – com direito a James Bond ajustando sua camisa após ter pulado de cima de um trator para dentro de um trem e levado um tiro no ombro, tudo filmado da maneira mais clara possível -, o filme já deixa o espectador ligado pelo o que está por vir (...)

() E com *Operação Skyfall* a coisa não é diferente: numa era de blockbusters explosivos, o novo filme se dedica a ação, mas ainda encontra espaço para o desenvolvimento de personagens, diálogos muito bem elaborados e até um pouco de arte.

Subfunção 3: comenta o filme com elogio ou crítica inicial;

Subfunção 5: interpreta a trama;

Subfunção 7: comenta os recursos narrativos/técnicos usados;

Subfunção 8: avalia o trabalho do diretor

Subfunção 12: avalia o desempenho do elenco

Subfunção 14: recomenda o filme com ressalvas ou

b) Retire da resenha trechos que correspondem a subfunções que não foram citadas na atividade anterior e nomeie cada uma das subfunções que você identificou.

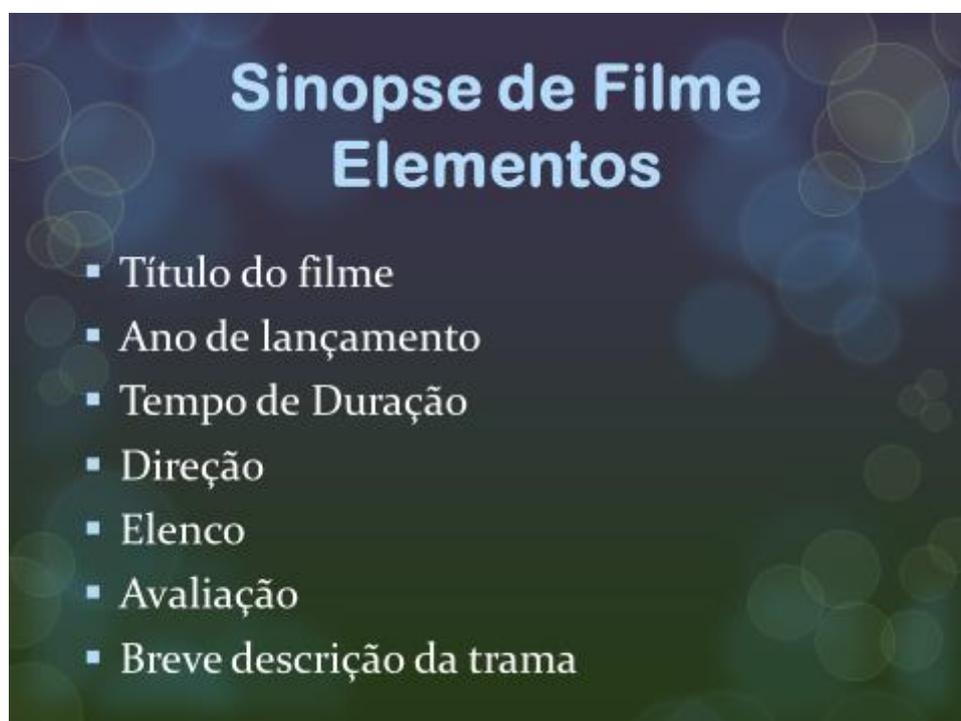
c) Como você descreveria a resenha acima? Você acha que está bem redigida? Quais as subfunções que são importantes para o gênero, mas que não são encontradas no texto?

ANEXO 35
SLIDES COM ELEMENTOS, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A SINOPSE E
A RESENHA DE FILMES



Revisão final
Sinopse de Filme
e Resenha de
Filme

Prof. Rubia Mara Bragagnollo
18 de novembro de 2013



Sinopse de Filme
Elementos

- Título do filme
- Ano de lançamento
- Tempo de Duração
- Direção
- Elenco
- Avaliação
- Breve descrição da trama

O que é uma Sinopse de Filme?

- Apresentação **sintética** e objetiva da **estrutura narrativa** de um filme, a partir do enredo principal, destacando-se elementos de espaço/tempo, personagens principais, entre outras informações. É uma espécie de **resumo do conteúdo**, uma **indicação** do que trata o filme, fazendo um convite ao leitor da sinopse, que decidirá se vai assistir ou não ao filme.

Resenha de Filme Elementos

- Título do filme
- Ano de lançamento
- Tempo de Duração
- Direção
- Elenco
- Trama
- Crítica ao filme
- Análise do filme
- Avaliação do filme

O que é uma Resenha de Filme?

O gênero resenha de filme tem como principais propósitos comunicativos a “**descrição**” e a “**avaliação**” da obra em seus diversos aspectos, mas também uma “**interpretação**” daquilo que é descrito.

Semelhanças entre a Sinopse e a Resenha de Filme

- Título do filme
- Ano de lançamento
- Tempo de Duração
- Direção
- Elenco
- Trama
- Avaliação do filme

Diferenças entre a Sinopse e a Resenha de Filme

- Crítica ao filme
- Opinião do resenhista
- Análise do filme

ANEXO 36
 ATIVIDADE DE REVISÃO DOS GÊNEROS SINOPSE E RESENHA DE FILMES

Nomes: _____ Data: 18 de novembro de 2013
 Prof. Rubia Mara Bragagnollo

ATIVIDADES – REVISÃO
 SINOPSE DE FILMES E RESENHA DE FILMES

1) Leia os seguintes trechos de textos retirados da Internet e identifique o gênero a que pertencem – sinopse de filme (SF), resenha de filme (RF) ou ambos (A). Em seguida, discuta com sua parceira qual o elemento ou característica que está presente em cada trecho.

() *O resultado final é um filme deslumbrante, poético e melancólico em alguns momentos, suave e cômico em outros, mas sempre compreensivo e caloroso. Doídelmente para os professores e para os pais, rouba uma máquina de escrever, fica preso num reformatório, mas não é um menino malvado. – “Os Incompreendidos”*

() *A saga relata a aventura de Katniss (Jennifer Lawrence), jovem escolhida para participar aos "jogos vorazes", espécie de reality show em que um adolescente de cada distrito de Panem, considerado como "tributo", deve lutar com os demais até que apenas um saia vivo. – “Jogos Vorazes – Em Chamas”*

() *Loki (Tom Hiddleston) retorna à Terra enviado pelos chitauri, uma raça alienígena que pretende dominar os humanos. Com a promessa de que será o soberano do planeta, ele rouba o cubo cósmico dentro de instalações da S.H.I.E.L.D. e, com isso, adquire grandes poderes. – “Os Vingadores”*

() *Apesar do “grande” tema histórico que suscita (a Reunificação!) e das lãureas que recebeu, o filme adota estratégias narrativas e estéticas convencionais. Logo após a reunificação, a ostálgia ajudou a colocar na tela uma espécie de socialismo lúdico que existiria na Alemanha Oriental (Go, Trabi, Go! (1992) é um exemplo).*

() *Lançamento - 15 de novembro de 2013 (2h26min)
 Dirigido por - Francis Lawrence
 Com - Jennifer Lawrence, Liam Hemsworth, Josh Hutcherson
 Gênero - Ação, Drama, Ficção científica
 Nacionalidade - EUA*

() *É inevitável comparar Oz com o filme Alice no País das Maravilhas de 2010. Ambos os filmes são dirigidos por bons diretores e realizados pela Disney*

() *O filme vai explorar principalmente a relação patrão-empregado. Pia, afinal a protagonista, parece desencantada do mundo. Tenta buscar algum tipo de prazer a todo custo (seja na cocaína, seja na transgressão de trair seu marido, Manuel, com o esposo de sua irmã).*

2) Coloque a sinopse de filme abaixo na ordem correta.

Titanic

- Pelo ato ele é convidado a jantar na primeira classe, onde começa a se tornar mais próximo de Rose.
- Trata-se de um luxuoso e imponente navio, anunciado na época como inafundável, que parte para os Estados Unidos. Nele está também Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet), a jovem noiva de Caledon Hockley (Billy Zane).
- Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que, na mesa de jogo, ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic.
- A situação fica ainda mais complicada quando o Titanic se choca com um iceberg, provocando algo que ninguém imaginava ser possível: o naufrágio do navio.
- Logo eles se apaixonam, despertando a fúria de Caledon.
- Um dia, desesperada, Rose ameaça se atirar do Titanic, mas Jack consegue demovê-la da ideia.
- Rose está descontente com sua vida, já que sente-se sufocada pelos costumes da elite e não ama Caledon. Entretanto, ela precisa se casar com ele para manter o bom nome da família, que está falida.

3) Coloque a resenha de filme abaixo na ordem correta.

Os Donos

- A crítica é sutil e leve – talvez pela opção dos diretores em apostar mais na comédia do que no drama. Fato é que a comédia ainda sofre preconceitos, mas certamente é um dos melhores caminhos para se enxergar a verdade dos fatos. Eles erram a mão no tom? O drama colocaria mais energia e força na crítica? Pode ser, mas aqui nada é muito subjetivo, basta querer ver.
- O filme vai explorar principalmente a relação patrão-empregado. Pia, afinal a protagonista, parece desencantada do mundo. Tenta buscar algum tipo de prazer a todo custo (seja na cocaína, seja na transgressão de trair seu marido, Manuel, com o esposo de sua irmã). Enquanto eles saem da fazenda, temporariamente os empregados fazem uso do casarão. Comem da comida “boa”, sentam no sofá “bom”, assistem TV e tudo.
- Selecionado para a Semana da Crítica no Festival de Cannes 2013, onde recebeu uma menção honrosa, Os Donos, longa-metragem dirigido e roteirizado pelos estreantes Agustín Toscano e Ezequiel Radusky, é uma dramédia que conta um episódio na vida de uma família rica argentina em sua fazenda interiorana.
- Se há esse fato por um lado, por outro vemos o tipo de relação burguesa decadente que ainda perdura – não só, mas principalmente – entre as famílias com muito dinheiro. Pia no final do filme inverte: veste a roupa dos empregados e os empregados vestem as roupas dos donos. Pia quer viver outro tipo de relação, já cansou desse batido arroz com feijão (ou seria arroz com caviar?).
- Pia (Rosario Blefari) acabara de chegar à fazenda. Perdida, observa a tudo e a todos. Sua irmã Lourdes (Cynthia Avellaneda) é esposa de Gabriel (Daniel Elías), o administrador do local, que por sua vez é subordinado de Héctor, o pai das duas mulheres e dono das terras. Nessa fazenda mora

os empregados que cuidam do lugar – são três: o jovem filho Sérgio (Sergio Prina), o pai Rubén (Germán de Silva, do ótimo Las Acacias) e a mãe Alicia (Liliana Juárez).

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 16/08/16

Rulvia Mara Bragagnello
Assinatura do autor