

TRABALHANDO COM A GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO CRÍTICA DE TEATRO

Carolina Duarte Garcia⁶⁴
Gabriela da Silva Pires⁶⁵

Resumo: O objetivo deste estudo é construir uma proposta de material didático e refletir sobre sua aplicabilidade, a partir de um trabalho de conscientização da linguística crítica, com foco na gramática (em especial, quanto ao uso coesivo, avaliativo e argumentativo de substantivos e adjetivos) e no gênero crítica de teatro. Partimos das contribuições teóricas de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2006; 2008a; 2008b) sobre os gêneros textuais, e de Antunes (2007) e Travaglia (2011) sobre o ensino da gramática contextualizada. Apoiamo-nos no procedimento Sequência Didática, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), para o planejamento e elaboração de quatro aulas voltadas para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, seguindo as exigências dos PCN(LP) (BRASIL, 2000). O método sequência didática mostrou-se importante pois direciona o trabalho do/a professor/a e oferece maior autonomia para o aprendiz dos/as estudantes. Foi proposto que os substantivos e adjetivos sejam trabalhados como itens coesivos, avaliativos e argumentativos, mobilizados para a construção do gênero crítica de teatro, a partir de atividades dinâmicas e criativas. A proposta poderá, ainda, auxiliar outros/as professores/as em práticas pedagógicas mais eficazes e planejadas, além de reforçar a importância de estudos como este, que propõe trabalhos à medida que faz reflexões sobre sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Gramática; Gênero Textual; Crítica de Teatro; Escolhas Lexicais; Sequência Didática.

Abstract: The goal of this study is to build an educational material proposal and reflect on its applicability, based on an awareness work for critical linguistics, focusing on grammar (especially concerning the cohesive, evaluative, and argumentative use of nouns and adjectives) and the theatre criticism genre. As sources, we used the theoretical contributions of Bakhtin (1997) and Marcuschi (2006; 2008a; 2008b) on textual genres, Antunes (2007) and Travaglia (2011) on contextualized grammar. We were also oriented ourselves on the Didactic Sequence procedure, developed by Dolz, Noverraz, and Scheneuwly (2004), to plan and develop four high school freshman class syllabi, following the PCN requirements (LP) (BRAZIL, 2000). The didactic sequence method was revealed to be important, as it guides the teachers' work and offers greater autonomy for student learning. It was proposed that nouns and adjectives should be

64. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carolinadgarcia18@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2827-8840>.

65. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: gabriela.pires@ufv.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4292-2700>.

worked as cohesive, evaluative, and argumentative elements, aimed at the theatre criticism genre construction, based on dynamic and creative activities. Besides, the proposition will help teachers to elaborate more efficient and well-planned pedagogical practices, in addition to reinforce the relevance of studies such as this one, which proposes activities whereas it stimulates reflections on its applicability.

Keywords: Grammar; Textual Genre; Theatre Criticism; Noun Choices; Didactic Sequence.

Introdução

As práticas de ensino de Língua Portuguesa, nos dias de hoje, ainda são elaboradas de maneira abstrata e pouco aplicadas à realidade dos/as alunos/as, ensinados/as a decorar as formas fixas da gramática – para a qual eles não veem aplicabilidade –, e a responder questões de interpretação com base em cópias e achismos. Mas se usamos a língua para agir e interagir no mundo e se fazemos isso o tempo todo, o que os/as professores/as de linguagens precisam ensinar, em suas práticas pedagógicas, para estimular a capacidade linguística dos/as alunos/as?

Pensar sobre isso, especialmente a partir do final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN(LP) (BRASIL, 1998), tem sido um desafio para os/as professores/as que sabem da necessidade de construir, junto aos alunos e alunas, aulas que integrem a escola com a sociedade e abordem a língua considerando toda a sua funcionalidade. De acordo com o texto do PCN(LP) específico para o Ensino Médio (BRASIL, 2000),

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual, deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para transformar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000, p. 21).

As afirmações anteriores implicam que os/as professores/as devem trabalhar a língua em uso, observando os contextos em que ela opera quando organizada por meio dos gêneros textuais e materializada nos textos que estamos produzindo e consumindo o tempo todo. Considerando isso, onde entra a gramática no ensino de língua materna? Pode ela estar associada ao trabalho com os gêneros textuais na escola? Quais os saberes linguísticos e extralinguísticos que os/as professores/as devem ter para isso?

Todas essas questões são muito pertinentes e comuns a diversos educadores/as. Por isso, buscamos propor um trabalho de conscientização da linguística crítica, com foco na gramática em uso e nos gêneros textuais, por meio do procedimento Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004), que articula, justamente, a relação entre gêneros e os aspectos psicolinguísticos que os constituem. Partindo de Antunes (2007, p. 40), para quem “a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática”, procuramos desenvolver uma proposta em que a gramática será vista a partir de suas categorias funcionais, acionadas para práticas de leitura e produção de textos.

Mais especificamente, este trabalho refere-se a uma proposta⁶⁶ de sequência didática elaborada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio e voltada para o gênero textual crítica de teatro⁶⁷, em que buscamos mostrar que, a partir das nossas escolhas lexicais, neste caso morfológicamente classificadas como substantivos e adjetivos, podemos fazer avaliações e valorações pretendidas por esse gênero. Estamos, portanto, buscando incentivar, nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, um agir social com a linguagem por meio do gênero crítica de teatro, considerando os aspectos gramaticais que o compõem; os substantivos e os adjetivos como importantes itens coesivos, avaliativos e argumentativos nesse gênero.

O objetivo deste estudo é construir uma proposta de material didático para quatro aulas de língua portuguesa, com sugestões de atividades e dinâmicas, bem como refletir sobre sua aplicabilidade. Pretendemos, com isso, incentivar um olhar dinâmico e contextual para as teorias da gramática contextualizada ao gênero crítica de teatro, promovendo uma reflexão que possa auxiliar outros/as professores/as em suas práticas pedagógicas; além de estimular as práticas culturais e artísticas na escola, que é uma demanda dos PCN(LP) do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Para tanto, este trabalho se organiza da seguinte forma: na próxima seção será apresentado o procedimento Sequência Didática como método para o ensino dos gêneros textuais. Posteriormente, abordaremos as teorias críticas que embasam o estudo dos gêneros textuais e do gênero crítica de teatro, para, em seguida, discorrer sobre a gramática contextualizada a este ensino. Depois, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração da sequência didática, com indicações das aulas e reflexões sobre os métodos empregados. Por fim, nas considerações finais, refletiremos sobre as contribuições desta proposta, bem como hipóteses de trabalhos futuros, na relação entre prática pedagógica, gramática e produção textual.

66. Nossa proposta teve como base uma experiência de estágio de Língua Portuguesa em um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais, onde foi trabalhado o gênero textual crítica de teatro. Mas foi alterada, com novas sugestões de atividades, para esta publicação.

67. Optamos aqui por trabalhar com o gênero crítica de teatro. Mas a escolha do/a professor/a, essa proposta pode, evidentemente, ser aplicada a outros gêneros textuais argumentativos, tal como a resenha.

Referencial Teórico

A sequência didática como método de ensino

Muitas teorias argumentam sobre a importância dos gêneros para realização da atividade social, mas, ao aplicá-las à realidade das aulas de Língua Portuguesa, como os/as professores/as podem pensar em práticas pedagógicas que desenvolvam, nos/as alunos/as, as capacidades psicolinguísticas e extralinguísticas necessárias para dominar os gêneros? Pensando nisso, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) desenvolveram o procedimento Sequência Didática (SD) como um conjunto de atividades para o trabalho com gêneros orais ou escritos, em sala de aula, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais na escola.

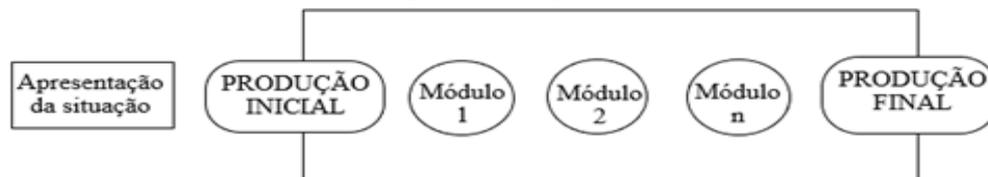
Para os autores, é necessário criar contextos precisos para que uma produção textual seja relevante aos/as alunos/as, aos/as professores/as e a toda comunidade. Escrever um texto não pode ser uma prática exaustiva e os/as estudantes precisam ser motivados/as a compreender o gênero para produzi-lo longe dos modelos fixos preconizados pelos livros didáticos e manuais de escrita. Se por meio dos gêneros agimos e interagimos em sociedade, e se a todo instante estamos fazendo isso, precisamos pensar em práticas pedagógicas que motivem os/as alunos/as a utilizarem os gêneros como modo de inserção e transformação social.

Para que isso funcione, é interessante que, antes de tudo, o/a professor/a compreenda qual a função social, o contexto de leitura e produção, bem como a estrutura organizacional e os aspectos linguísticos do gênero a ser trabalhado. A construção do Modelo Didático de Gênero (MDG), conforme discutida por Machado e Cristovão (2006), permite justamente o planejamento e a produção de sequências didáticas de forma que, visualizando as dimensões constitutivas de um gênero textual, o/a professor/a será capaz de melhor selecionar quais dimensões deverão ser trabalhadas, considerando o nível escolar, o contexto e as necessidades de suas turmas.

Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 557), “a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero”, considerando todos os elementos que compõem a estrutura e a organização dele, desde as características da situação de produção até as características lexicais. Assim, a partir do MDG, o/a professor/a poderá selecionar o que fará, ou não, parte de sua SD, de acordo com os objetivos que ele/a busca alcançar. Em nossa proposta, o trabalho crítico com a gramática, contextualizada ao gênero textual crítica de teatro, foi planejado tendo em vista que os substantivos e os adjetivos atuam como elementos coesivos, avaliativos e argumentativos nesse gênero.

Para elaboração e planejamento de uma SD, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83) propõem um esquema que permite fazer uma avaliação inicial e final das capacidades dos/as alunos/as, a partir de um circuito mínimo organizado de atividades:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83).

Segundo esse esquema, a sequência didática se inicia com a *apresentação da situação*, que será o momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicativa sobre a qual deverá agir, tornando o aprendizado significativo e pertinente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 84-85). Nesse momento, deve-se introduzir explicações sobre o gênero que será abordado, bem como sobre seu contexto de produção, sua finalidade e os conteúdos que devem ser mobilizados para produzi-lo.

Após isso, haverá a *produção inicial* do texto oral ou escrito, que pode ser realizada coletiva ou individualmente, não visando, essencialmente, a atribuição de uma nota. Essa produção funciona como uma avaliação diagnóstica pois possibilita que o/a professor/a analise as capacidades que os/as alunos/as já possuem, bem como aquelas que precisam ser desenvolvidas durante a SD. Contrariando ao que se supõe, os/as alunos/as não serão colocados/as em uma posição de insucesso, pois, se a apresentação da situação for bem definida, eles/as serão capazes de produzir um texto “que responda corretamente a situação dada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 86-87).

Nos *módulos*, trata-se dos problemas e inadequações que foram detectados na produção inicial, a fim de oferecer aos/as alunos/as a instrumentalização necessária para superá-los. Neles, a atividade de ler e produzir um gênero será decomposta para abordar, separadamente, todos os diferentes níveis (textuais, sintáticos, semânticos etc.) dessas inadequações. Para os autores, isso deve ser feito a partir de atividades variadas a fim de atender às necessidades e diferenças de cada turma, considerando o nível escolar e os objetivos de ensino para cada nível. Em nossa proposta, elaboramos uma SD sobre o gênero crítica de teatro, voltada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, trazendo atividades que abordam o ensino dos substantivos e adjetivos durante os módulos, pois consideramos essas categorias gramaticais como importantes para a compreensão do funcionamento e organização léxico-gramatical desse gênero textual.

Por fim, a SD termina com a realização de uma *produção final*, que oferece aos/as alunos/as, de acordo com Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 90-91), “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, além de permitir que o/a professor/a avalie sua prática pedagógica de forma responsável, humanista e profissional, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Abordagens críticas sobre os Gêneros Textuais na sala de aula

Os gêneros textuais⁶⁸ organizam, por meio de textos orais e escritos, as nossas experiências e maneiras de interagir socialmente, permitindo a comunicação em esferas sociais da atividade humana. Marcuschi (2006, p.25) adverte que os “gêneros não são estáticos nem puros”, mas, pelo contrário, são híbridos, plásticos e maleáveis. Não há, nesse sentido, a criação de um novo gênero a cada vez que se pretende efetivar uma comunicação, pois há um repertório infinito de gêneros para serem usados e adaptados de acordo com as necessidades de interação, originando outros gêneros. Para Bakhtin (1997), filósofo e pensador russo, estudioso da teoria e do estilo dos gêneros,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Se os gêneros possibilitam, então, as diversas maneiras de interação humana, o/a falante precisa dominá-los para agir e interagir nas práticas sociais, pois “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” e “realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Nesse sentido, por meio dos gêneros, podemos manter e transformar relações sociais. Essa questão também foi abordada por Marcuschi (2008b), para quem

os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros são a nossa forma de inserção, ação e controle social (MARCUSCHI, 2008b, p. 143).

Considerando isso, o autor aponta que há uma ação social implicada no uso dos gêneros. Essa ação é possibilitada por eles, pois a partir dos gêneros agimos sobre os outros e sobre nós mesmos nas práticas sociais, e também é “regulada” por eles, à medida que “moldam” as maneiras

68. Gêneros textuais ou gêneros discursivos são nomeações que podem variar conforme a abordagem adotada pelos autores. Utilizaremos aqui o termo “gêneros textuais”, como em Marcuschi (2006; 2008a; 2008b), porque produzimos um trabalho mais voltado para o texto e para as práticas de produção textual na escola.

específicas de interação. É, portanto, nessa perspectiva que se centra o papel do/a professor/a: ensinar os gêneros como atividade social, permitindo que os/as alunos/as os utilizem livre e conscientemente, por meio da instrumentalização adequada, mantendo ou transformando relações sociais pela linguagem.

O gênero textual crítica de teatro

O gênero textual crítica de teatro é uma atividade social que se insere principalmente nas práticas midiáticas com o objetivo de avaliar e valorar uma outra prática social que é a atividade teatral, avaliando suas qualidades estéticas ou de entretenimento. Essa avaliação, por sua vez, é pautada em critérios que envolvem julgamento de valores construídos culturalmente. Sobre isso, Coli (1995, p. 14) considera que a crítica “tem o poder não só de atribuir o estatuto de arte a um objeto, mas de o classificar numa ordem de excelências”. Para este autor,

são tantos os fatores em jogo e tão diversos, que cada discurso pode tomar seu caminho. Questão de afinidade entre a cultura do crítico e a do artista, de coincidências (ou não) com os problemas tratados, de conhecimento mais ou menos profundo da questão e mil outros elementos que podem entrar em cena para determinar tal ou qual preferência (COLI, 1995, p. 17).

O conhecimento da história das diferentes produções artísticas serve para a elaboração de critérios avaliativos do gênero crítica. Para Coli (1995, p. 36), “um crítico de cinema frequentemente conhece os filmes do passado, o que lhe permite um jogo de comparações, intuitivas ou explícitas, capaz de o levar a condenar este ou aquele filme”. Mas essa comparação não é absolutamente necessária e não pode ser confundida com a construção cultural sobre os objetos artísticos ao longo do tempo. Os discursos que determinam a qualidade de um objeto artístico são, portanto, “de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico” (COLI, 1995, p.17).

Pelas características apresentadas, observa-se que escrever uma crítica teatral é um processo altamente refinado. Tendo em vista que o PCN(EM) (BRASIL, 2000, p. 57) considera o teatro nas práticas pedagógicas a fim de “realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte” objetivamos, a partir da SD, justamente inserir os/as alunos/as nesse universo artístico e cultural. O trabalho com o gênero crítica de teatro busca, portanto, desenvolver a capacidade argumentativa dos/as alunos/as, visto que as práticas sociais brasileiras, inclusive as pedagógicas, necessitam cada vez mais de investimento e apoio à cultura e a todas as expressões artísticas, como o teatro.

Língua, léxico e gramática na sala de aula e em todas as práticas sociais

Ao argumentar sobre a “visão da língua como forma de atuação social e/ou exercício da cidadania”, Travaglia (2011, p. 13) levanta a questão da relação da gramática com a qualidade de vida das pessoas. Isso porque, para este autor, é a linguagem que “dá a forma a nosso mundo e a nossa vida sociocultural e ao mesmo tempo reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo etc.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 14). Mas, nessa relação proposta por ele, onde está a gramática? De que gramática Travaglia (2011) está falando quando a associa à qualidade de vida?

Para Antunes (2007), as práticas de ensino de Língua Portuguesa precisam contemplar a gramática considerando as categorias da língua em uso, uma vez que

para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber ‘apenas’ as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente (ANTUNES, 2007, p. 41).

Segundo a autora, a gramática foi colocada em um pedestal que faz com que saber se comunicar bem, em uma visão reducionista, seja sinônimo de apenas dominar as regras gramaticais. Apesar de ser importante, somente as teorias não sustentam uma interação social efetiva, o que nos leva a entender que tão fundamental quanto a gramática da língua é o seu léxico. Isso porque “o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. [...] É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p. 42). Nesse sentido, é a partir das escolhas léxico-gramaticais que fazemos que significamos o mundo.

Tendo isso em vista, os/as professores/as precisam trabalhar a gramática, em sala de aula, considerando as categorias da língua em uso: nos textos, elas produzem, negociam e articulam sentidos, pois “é o conjunto – léxico e gramática -, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais” (ANTUNES, 2007, p. 43). Nessa perspectiva, Travaglia (2011) afirma que o ensino de língua materna

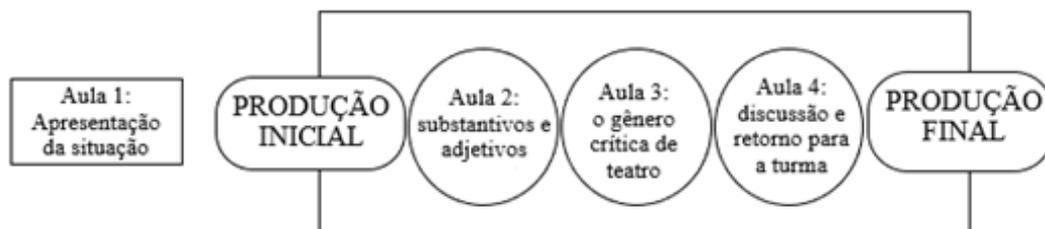
só pode ter como fim principal e fundamental o desenvolvimento da ‘competência comunicativa’ já adquirida pelo falante, entendendo-se este desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2011, p. 14).

Não precisamos esgotar nossas práticas pedagógicas com aulas maçantes que mais colocam um medo à gramática do que buscam aproximá-la dos/as alunos/as de forma consciente e proveitosa. Como aponta Travaglia (2011, p. 15), a gramática é importante quando estimula a competência linguística de todo/a falante para que ele/a possa fazer escolhas léxico-gramaticais adequadas às práticas socio-discursivas. Entendendo isso, aí sim a gramática terá tudo a ver com a qualidade de vida.

Metodologia

Para realização deste trabalho, nossa metodologia consiste no planejamento e na elaboração de uma Sequência Didática, segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), composta por quatro aulas para o primeiro ano do Ensino Médio. Apoiamo-nos no referencial teórico, seguindo as exigências do PCN(LP)/EM (BRASIL, 2000). A seguir, apresentamos um esquema de SD específico para nossa proposta:

Figura 2: Esquema de Sequência Didática para o gênero textual crítica de teatro.



Fonte: Autoria própria, inspirado na proposta de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83).

Apresentação das propostas de aulas e reflexão sobre os métodos empregados

Nesta seção, apresentaremos as quatro aulas à medida que faremos reflexões sobre os métodos escolhidos, visando um trabalho com as categorias funcionais da gramática, substantivos e adjetivos, de forma contextualizada ao gênero textual crítica de teatro.

Primeira aula: Apresentação da situação e produção inicial

A primeira aula de uma SD para gêneros orais ou escritos corresponde, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 84-85), à apresentação de um problema de comunicação bem definido sobre o qual os/as estudantes devem agir.

Mais especificamente, na apresentação da situação, o/a professor/a deve definir com a turma as seguintes questões: o gênero textual abordado; o destinatário da produção textual; a forma assumida pela produção (vídeo,

podcast, texto dissertativo, história em quadrinhos etc.); os/as participantes do processo de escrita, revisão e divulgação textual; os conteúdos relevantes para a produção e, por fim, a finalidade para aprender determinado gênero. Portanto, no *primeiro momento* dessa aula, o/a professor/a deve estar atento/a a essas questões a fim de contextualizar a turma sobre a situação de comunicação a qual ela deverá agir.

Considerando que o PCN do Ensino Médio recomenda o trabalho com a linguagem artística e teatral na escola, propomos que os/as alunos/as produzam, individualmente, uma crítica de teatro a partir de uma peça assistida previamente por eles/as. Como sugestão, professores/as e alunos/as podem organizar, juntos, uma apresentação teatral na escola. Isso pode ser feito a partir de peças já existentes ou por meio de adaptações, em que cada aluno/a terá uma função: atores, atrizes, roteiristas, produtores/as, figurinistas etc. Como alternativa, os/as alunos/as podem assistir, individualmente ou com a turma, a uma peça de teatro disponível em ambientes digitais, como o *YouTube*⁶⁹. Posteriormente a escrita, propomos que as críticas produzidas sejam publicadas nas mídias sociais, como um incentivo a uma produção autêntica e motivada.

Segundo Marcuschi (2006, p. 25), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Logo, o trabalho com os gêneros, na escola, precisa fazer parte de um projeto de classe bem definido para que a turma compreenda a relevância da produção textual não só como uma atividade avaliativa, mas principalmente como um modo de inserção social. Isso tendo em vista que dominar os gêneros é uma forma de exercer cidadania por meio da linguagem, o que torna este primeiro momento significativo.

No *segundo momento* da aula, que originará a primeira produção, as características mais específicas das críticas de teatro devem ser apresentadas, pois mesmo a primeira escrita precisa de fundamentação. Para tanto, o/a professor/a deve chamar a atenção da turma para aspectos como: i. qual a função das críticas teatrais; ii. quem as produz; iii. onde elas são veiculadas; iv. quais são os critérios de avaliação para construção das críticas, por exemplo: critérios estéticos (cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação); critérios para uma boa produção artística, encenação e/ou adaptação da peça (atuação, linguagem, conflito principal); critérios pragmáticos, sobre os efeitos provocados pela peça (humor, engajamento político, emoção, catarse).

Com o momento anterior, pretende-se que a turma compreenda o processo de escrita de uma crítica de teatro, bem como o teor avaliativo desse gênero, criando representações sobre ele. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 85) recomendam que “para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam

69. Uma sugestão é a adaptação da obra “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna: <https://www.youtube.com/watch?v=Fk17HKMA6YA>.

ou escutem um exemplo do gênero visado”. Por isso, no *terceiro momento* da aula, propomos que, em um processo colaborativo, professor/a e alunos/as construam, juntos, as características de uma boa crítica de teatro a partir de exemplos de outras críticas.

Para isso, o/a professor/a deve conduzir o aprendizado do/a aluno/a, realizando uma leitura guiada dos exemplos escolhidos a partir de perguntas específicas⁷⁰. Como sugestão, o/a professor/a pode escrever, no quadro, as observações feitas pela turma. Para orientar esse momento, propomos um trabalho similar ao realizado por Motta-Roth (2002, p. 93), pois, ao descrever o gênero resenha acadêmica de livros das áreas de química, economia e linguística, a autora identificou quatro movimentos retóricos, na constituição desse gênero, realizadas por 10 estratégias retóricas⁷¹.

Esses movimentos foram descritos a fim de orientar a produção específica do gênero resenha, mas, pela similaridade apresentada com as críticas, podem servir de inspiração para que o/a professor/a construa, com a turma, os próprios movimentos das críticas de teatro. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros textuais (ou discursivos) são enunciados relativamente estáveis, pois, apesar de terem estrutura e características particulares, elas podem ser remodeladas durante o processo de produção textual. Assim, a partir da leitura guiada sugerida acima, espera-se que a turma seja capaz de visualizar as características do gênero crítica de teatro e remodelá-las durante a escrita. Mas, se isso não acontecer, cabe ao/a professor/a apresentá-las à turma, conforme sugerimos a seguir.

Quadro 1. Movimentos do gênero crítica de teatro.

Movimento 1	Apresentação inicial da peça teatral (autor, personagens, ano de produção etc.)
Movimento 2	Esquematizando a peça teatral (um resumo do enredo principal)
Movimento 3	Avaliação de partes específicas da peça teatral (elenco, figurino, ator/ atriz, apresentação etc.)
Movimento 4	Avaliação final da peça teatral (recomendando ou desqualificando a peça)

Fonte: Autoria própria, inspirado em Motta-Roth (2002, p. 93).

Acreditamos que essa atividade é importante porque não induz o/a aluno/a a decorar um conceito pronto, mas almeja a compreensão efetiva do funcionamento do gênero crítica de teatro a partir de uma conceituação construída entre professor/a e alunos/as. Trata-se de uma proposta de trabalho, como aponta Marcuschi (2006, p. 24), que contribui para uma reflexão que considera “os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo,

70. O que diz esse parágrafo? Como o/a autor/a o inicia? Que tipo de informações existem aqui? Para que elas servem? O que o/a autor/a pretende dizer com isso?

71. Conferir o capítulo “A construção social do gênero resenha acadêmica” (MOTTA-ROTH, 2002), conforme indicado nas Referências.

evitando a classificação e a postura estrutural”. Nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, isso torna-se ainda mais relevante pois incentiva, de forma eficaz, os/as estudantes a terem domínio sobre os gêneros, ao entenderem, de fato, seu funcionamento e organização.

A escolha de diferentes exemplos que especificam uma mesma peça teatral também é positiva, nesta aula, porque assim os/as alunos/as poderão observar que um mesmo elemento de mundo (neste caso uma peça teatral), pode ser identificado, avaliado e qualificado a partir de diferentes escolhas lexicais, mas todas elas atribuem valores específicos aos textos. Para isso, durante a leitura dos exemplos, o/a professor/a deve conduzir a turma para observar os nomes (substantivos e adjetivos) presentes nas críticas, adiantando que nas próximas aulas haverá uma discussão sobre essas categorias.

Para finalizar esta aula, no *quarto momento*, o/a professor deve solicitar, a partir de uma proposta bem definida, que os/as alunos escrevam, em casa, uma crítica de teatro, em até 30 linhas, sobre a peça teatral assistida pela turma e entreguem-na na próxima aula. A produção inicial funcionará como uma avaliação diagnóstica em que o/a docente irá perceber quais conteúdos ainda precisam ser desenvolvidos, nas próximas aulas, para que os/as alunos/as possam compreender melhor o gênero textual crítica de teatro.

Ao avaliarem as peças de teatro, os/as estudantes produzirão textos atravessados por valores distintos, que são materializados pelas escolhas lexicais e discursivas feitas por eles/as. Isso faz com que essa aula seja articulada às próximas, produzindo uma SD significativa, como evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 2: Sintetizando a aula 1.

<p>Para esta aula, a situação de comunicação inicial deve ser bem definida para, em seguida, realizar a apresentação do gênero textual. A partir de uma perspectiva mais dinâmica e interativa, o/a professor/a deve conduzir o aprendizado, guiando a turma para que ela possa reconhecer como as críticas de teatro são socialmente produzidas. Isso a prepara para a produção inicial, uma avaliação diagnóstica a fim de determinar a realidade de escrita dos/as alunos/as.</p>
--

Fonte: Autoria própria.

Segunda aula: substantivos e adjetivos como categorias funcionais da língua

Na segunda aula, o/a professor/a deve trabalhar as categorias funcionais da gramática, os substantivos e os adjetivos, considerando que, nos textos, eles operam como importantes itens de coesão lexical, estabelecendo novos sentidos.

Ainda que não seja possível fazer previsões sobre quais serão os problemas encontrados na primeira produção, trabalhar os substantivos e os adjetivos é importante pois essas são categorias da língua que fazem parte da estrutura

do gênero crítica de teatro, uma vez que este é um gênero avaliativo. Como afirmam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 88), durante os módulos, é preciso ensinar os/as alunos/as a escolherem “os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação” para que eles/as possam produzir boas críticas de teatro.

Considerando isso, no *primeiro momento* da aula, o/a professor/a deve apresentar os substantivos e os adjetivos começando por uma perspectiva mais estrutural até a mais textual e discursiva. Assim, os/as alunos/as serão capazes de compreender o funcionamento dessas categorias da língua que, por vezes, são trabalhadas de forma isolada. Segundo Antunes (2007, p. 42), tão fundamental quanto a gramática de uma língua é seu léxico, tendo em vista que por ele “estão expressas, para cada época, as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam, ou os traços que indicam seus ângulos de percepção das coisas”. Um trabalho que propõe um olhar para a gramática a partir do texto incentiva, justamente, a compreensão das categorias da língua em sua funcionalidade, considerando que elas estabelecem e produzem sentidos.

O quadro-síntese abaixo organiza os traços morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais dos substantivos e dos adjetivos para que o/a professor/a possa pensar sua aula.

Quadro 3: Traços morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais dos substantivos e dos adjetivos.

Classe de palavra	Morfológico	Sintático	Semântico	Textual
Substantivos	Flexionam em gênero, número e grau. Derivam e formam novas palavras por meio dos afixos.	Núcleo do sintagma nominal.	Nomeia, referencia, identifica o referente.	Delimitam o conteúdo informacional dos textos e estabelecem conexões (referenciação), atribuindo valores, crenças e significados sobre aquilo a que se referem.
Adjetivos	Flexionam em gênero, número e grau.	Determinam e/ou modificam o núcleo do sintagma nominal.	Qualifica e especifica o nome.	Constroem o sentido informacional dos textos e estabelecem conexões (referenciação), atribuindo valores, crenças e significados.

Fonte: Autoria própria.

Nesse momento, o/a professor/a deve trazer definições sobre os substantivos e os adjetivos, conforme a tabela acima, mas considerando que, por ser uma aula voltada para o primeiro ano do Ensino Médio, os/as alunos/as já tiveram algum contato com essas categorias antes. Por isso, deve-se focar principalmente nos traços textuais dos substantivos e dos adjetivos, considerando-os em sua funcionalidade.

Portanto, no *segundo momento* da aula, o/a professor/a deve explicar que, nos textos, os substantivos e os adjetivos, além de produzirem valores, crenças e significados, funcionam como itens que estabelecem a coesão lexical; retomam e evitam a repetição. Para isso, o/a professor/a deve usar trechos das críticas de teatro que foram produzidos pelos/as alunos/as, durante a produção inicial⁷², sem identificá-los/as, para propor uma atividade de reconhecimento dos itens coesivos nesses trechos.

À medida que apresenta os exemplos, que podem aparecer nos slides, serem escritos no quadro ou impressos, o/a professor/a deve conduzir o aprendizado questionando a turma sobre quais são os itens coesivos presentes nas críticas, que objeto de mundo eles estão retomando e/ou especificando, bem como o porquê eles estão sendo usados. Como as críticas de teatro, escritas após a primeira aula, buscarão avaliar uma mesma peça teatral, a aula torna-se ainda mais interessante porque a turma poderá perceber diferentes avaliações para um mesmo tema/assunto.

Certamente, os substantivos e os adjetivos encontrados nos trechos serão utilizados de forma apreciativa e depreciativa, além de evitarem a repetição lexical. No entanto, pode haver trechos que apresentam problemas coesivos: repetição excessiva de léxicos, escolhas de antônimos para se referir a um mesmo item etc., o que é interessante, pois, assim, a turma poderá buscar soluções em conjunto para esses problemas.

Depois, como uma sugestão de atividade para casa, o/a professor/a pode abrir um fórum no *facebook*, ou em outra plataforma virtual, disponibilizando, para a turma, exemplos de outras críticas de teatro, a fim de gerar uma discussão sobre os substantivos e os adjetivos como itens coesivos que estabelecerem valores e significados para o texto. Com isso, finalizamos essa proposta de aula⁷³, sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 4: Sintetizando a aula 2.

Para esta aula, os substantivos e os adjetivos devem ser abordados como categorias funcionais da língua que, nos textos, servem como itens coesivos que constroem as avaliações pretendidas pelo gênero crítica de teatro. Para que a turma possa compreender isso, podem ser apresentadas atividades que estimulam um trabalho mais atual e significativo com a gramática na sala de aula.

Fonte: Autoria própria.

72. Nesse momento, não é necessário que todas as produções textuais sejam corrigidas e devolvidas à turma. O/a professor/a pode selecionar alguns trechos conforme o que deseja mostrar.

73. O conteúdo programado para esta segunda aula pode ser um pouco extenso a depender do contexto real de cada turma. Caso sinta necessidade, o/a professor/a pode dividi-la.

Terceira aula: o gênero textual crítica de teatro e a produção final

A terceira aula desta SD tem o objetivo de preparar efetivamente a turma para o momento da produção final. No *primeiro momento*, o/a professor/a deve devolver, para a turma, a correção da crítica teatral solicitada no fim da primeira aula. Essa correção não precisa, necessariamente, marcar cada erro de forma específica. Para que o/a aluno/a possa ter a oportunidade de repensar a sua escrita, é interessante que o/a professor/a faça apontamentos esquemáticos nos textos orientando o que precisa ser reformulado.

Para isso, propomos que na correção da primeira produção seja observado os seguintes aspectos do texto: i. se a proposta de produção textual, redigir uma crítica sobre uma peça teatral já assistida, foi compreendida durante a escrita; ii. se o/a aluno/a demonstrou domínio do gênero crítica de teatro; iii. se o/a aluno/a mostrou conhecimento sobre a peça de teatro assistida, sendo capaz de organizá-lo; iv. se o/a aluno/a demonstrou uma escolha lexical diversificada, durante a escrita, utilizando os substantivos e adjetivos como itens coesivos, conforme deve-se explicar na segunda aula.

Durante a entrega da primeira produção, o/a professor/a deve explicar para a turma os aspectos que observou na correção, a fim de que saibam que o texto ainda deverá ser retrabalhado. Como observado acima, ao produzir um texto, os/as alunos/as devem estar atentos/as tanto ao contexto da situação comunicativa, bem como às escolhas lexicais feitas de acordo com o gênero textual solicitado. Nesse sentido, é comum que, na primeira produção, o/a professor/a encontre problemas e desvios referentes a essas questões.

Para preparar a turma para a produção final, no *segundo momento* desta aula, o/a professor/a deve desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento de conteúdos significativos para elaboração das críticas de teatro. Como sugerem Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 88), é interessante ensinar aos/as alunos/as as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos e informações para que a produção textual não seja vaga ou inconsistente. Essas técnicas podem ser, por exemplo, desde buscas na internet aos debates na sala de aula, variando de acordo com o gênero textual visado.

Sendo assim, neste momento, recomendamos que o/a professor/a divida a turma em grupos distintos, aproximadamente de quatro alunos/as, para que, juntos/as, eles/as possam discutir sobre os aspectos da peça teatral assistida. Para essa atividade, o/a professor/a deve lembrar os critérios de uma boa produção artística, mencionados na primeira aula, explicando aos/as alunos/as que, ao final da discussão, cada grupo deve anotar os aspectos positivos e negativos da peça, de acordo com esses critérios. Isso é importante porque criará um conteúdo significativo para crítica de teatro a ser escrita, além de incentivar um trabalho interativo na aula.

Por fim, no *terceiro momento* da aula, o/a professor/a deve retomar as características do gênero crítica de teatro a partir de uma atividade de fixação. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 89) afirmam que “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor”. Pensando nisso, sugerimos a elaboração de um *Dicionário de Gêneros Textuais* como uma atividade para estimular e auxiliar o trabalho de produção textual. Esse dicionário deve funcionar como um registro do que o/a aluno/a aprendeu sobre um gênero a partir de seu vocabulário próprio, podendo ser alimentado durante todo o ano letivo, além de ser consultado sempre que o/a aluno/a precisar, o que incentivará o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros.

Ao final desta aula, o/a professor/a deve pedir que os/as alunos/as reescrevam, em casa, a crítica de teatro anteriormente produzida e entreguem-na na próxima aula. Com a produção final, momento em que a turma colocará em prática o que foi aprendido nos módulos, encerra-se esta aula, sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 5: Sintetizando a aula 3.

Para esta aula, os aspectos linguísticos e extralinguísticos para a produção do gênero crítica de teatro devem ser retomados por meio de atividades que estimulam o trabalho com gêneros textuais de forma atual, dinâmica e interativa, o que prepara a turma para o momento da produção final.

Fonte: Autoria própria.

Quarta aula: Discussão e retorno para a turma

Na quarta aula, a turma deverá entregar a produção final. No *primeiro momento*, o/a professor/a deve apresentar os principais aspectos para a produção de um texto a fim de que os/as alunos pensem em suas próprias críticas de teatro.

O quadro-síntese a seguir pode ser utilizado para isso, pois busca resumir, em três aspectos distintos, as questões que devem ser observadas durante uma produção textual.

Quadro 6: Aspectos textuais para uma boa produção de texto.

Aspectos macro textuais	Aspectos textuais	Aspectos micro textuais
Aqui estão as questões extralinguísticas encontradas na superfície textual. Ou seja, todos os aspectos de mundo evocados durante a produção: o contexto, interlocutores, destinatário, finalidade e veículo de divulgação.	Se referem às características do gênero textual, ou seja, a forma com que sua estrutura é legitimada e reconhecida nas práticas sociais. Aqui também estão os conteúdos que devem ser buscados para a produção textual.	São as questões mais específicas encontradas dentro do texto. Referem-se às questões de linguagem, o domínio da gramática, às escolhas lexicais, à coesão e à coerência textual.

Fonte: Autoria própria.

Os aspectos textuais evidenciados anteriormente devem ser cumpridos durante a escrita de outros gêneros textuais, por isso podem ser utilizados em outras aulas. Em nossa proposta, os aspectos macro aos micro textuais devem ser abordados em todas as aulas à medida que professor/a e alunos/as definem a situação de comunicação, caracterizam o gênero crítica de teatro e trabalham os substantivos e adjetivos como categorias funcionais da língua. Neste momento, o/a professor/a pode fazer um resumo dos aspectos acima e escrevê-los no quadro da sala a fim de que sirvam como guia para que os/as alunos/as possam, em conjunto, realizar uma autoavaliação e autorreflexão sobre seus textos, observando se cumpriram, ou não, com os aspectos textuais evidenciados.

No *segundo momento*, o/a professor/a deve realizar uma dinâmica para que os/as alunos/as possam não só refletir sobre seus próprios textos, mas também sobre os textos de seus/suas colegas. Para isso, em duplas, os/as alunos/as deverão corrigir o texto uns dos outros. O/a professor/a deverá direcionar algumas perguntas que devem ser observadas durante a correção, com base nos aspectos textuais apresentados no primeiro momento. Mesmo que possa ser realizada para vários gêneros textuais, ao se tratar das críticas de teatro, recomendamos as seguintes perguntas: i. o texto está adequado à situação de comunicação (contexto, linguagem, destinatário, finalidade)? ii. as características do gênero crítica de teatro foram cumpridas? iii. quais elementos nominais encontram-se nos textos? iv. eles estão avaliando, apreciando ou depreciando algo ou alguém?

As questões anteriores são importantes, pois guiam a leitura feita pela turma para que a correção tenha um foco. Ao corrigirem os textos uns dos outros, os/as estudantes estão também repensando sobre sua própria escrita, além de aumentarem a compreensão sobre o gênero crítica de teatro. Assim como recomendam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 91), os dois momentos de aula até então apresentados são importantes porque permitem que “o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”, favorecendo a compreensão de toda SD, pois o conhecimento sobre as críticas de teatro foi construído progressivamente, observando desde os aspectos macro até os micro textuais deste gênero.

Ao final desta aula, o/a professor/a deve lembrar os/as alunos/as que a crítica teatral produzida será publicada nas mídias sociais. A classe pode se organizar e divulgar os textos no *instagram* da turma ou, se a crítica for feita sobre uma peça disponível no *YouTube*, pode postá-la nos comentários do vídeo desta plataforma. Antes da divulgação, o/a professor/a deve corrigir a produção final, mesmo após a correção feita entre as duplas, para que possam ser feitos os últimos ajustes, devolvendo-a em aulas posteriores. Com isso, finalizamos esta aula, sintetizada no quadro a seguir.

Ao fim das apresentações de aulas, cabe destacarmos a seguinte consideração. Enquanto educadoras, reconhecemos que os conteúdos programados para as aulas que compõem essa sequência didática podem ser um pouco extensos a depender do contexto real de cada turma. Por isso, o/a professor/a pode dividi-las e aumentar o tamanho da SD, conforme as suas necessidades.

Considerações finais

Ao final de nossa proposta, o procedimento sequência didática, esquematizado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), mostrou-se importante, pois direciona o trabalho do/a professor/a que objetiva uma maior autonomia dos usos sociais da linguagem por parte dos/as alunos/as. Foi proposto um trabalho com o gênero textual crítica de teatro, levando-se em consideração os estudos de Marcuschi (2008a), ao considerar os gêneros não como instrumentos que engessam a ação criativa, mas sim eventos maleáveis e dinâmicos a dispor das necessidades de comunicação. Ao trazermos a prática teatral para a sala de aula, ainda promovemos um trabalho que incentiva a linguagem cultural e artística na escola.

Para possibilitar a produção das críticas, a gramática foi trazida de forma contextualizada mostrando que, nas práticas pedagógicas, é preciso ensinar todos os aspectos linguísticos, desde à gramática ao texto, a fim de formar cidadãos que, como defende Travaglia (2011), compreendam a língua como meio de atuação social e exercício de cidadania. Segundo Antunes (2007, p. 43) o léxico “expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade”. Por isso, muito mais do que decorar classificações gramaticais para qual os/as estudantes não veem sentido, é importante trazer, para a sala de aula, discussões sobre como os léxicos e as nossas escolhas lexicais revelam a estrutura implícita dos textos, que pode nos mostrar posicionamentos e projetos particulares de instituições nas representações de mundo.

Em nossa proposta, buscamos, ainda, estimular atividades dinâmicas entre professor/a e alunos/as como um caminho para construção de uma sala de aula mais atual e interativa, além de possibilitar a revisão e a reescrita textual, que nem sempre são consideradas nas aulas de língua materna. Para Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 95), “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita”, o que foi possibilitado pela estrutura desta SD que sugere a produção inicial, seguida dos módulos para a produção final.

Acreditando que as construções de modelos e sequências didáticas é aprimorada coletivamente, esperamos que a nossa proposta possa ser aplicada e aperfeiçoada em sala de aula para que dê outros frutos para a educação, reforçando o nosso interesse de contribuir com novas práticas

pedagógicas cada vez mais atuais, engajadas e humanistas. Por fim, reforçamos a importância de mais estudos como este, que propõe trabalhos à medida que faz reflexões sobre sua aplicabilidade.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). **Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COLI, J. **O que é Arte**. 15 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (dis)curso**. LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: ____. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008a.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino de linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.