

**DIALOGISMO E MULTILETRAMENTOS: UMA  
EXPERIÊNCIA COM A REESCRITA DO GÊNERO  
DISCURSIVO RESENHA DE FILME**

**DIALOGISM AND MULTILITERACIES: AN EXPERIENCE  
WITH THE REWRITING OF THE DISCURSIVE GENDER  
CRITICAL REVIEW OF FILM**

**DIALOGISMO Y MULTILETRAMIENTOS: UNA  
EXPERIENCIA CON  
LA REESCRITURA DEL GÉNERO RESEÑA DE LA  
PELÍCULA**

Francisco Cleyton de Oliveira Paes (SEDUC-CE/UFC)<sup>1</sup>  
cleytonpaeslp@gmail.com

Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)<sup>2</sup>  
pollyanne.bicalho@gmail.com

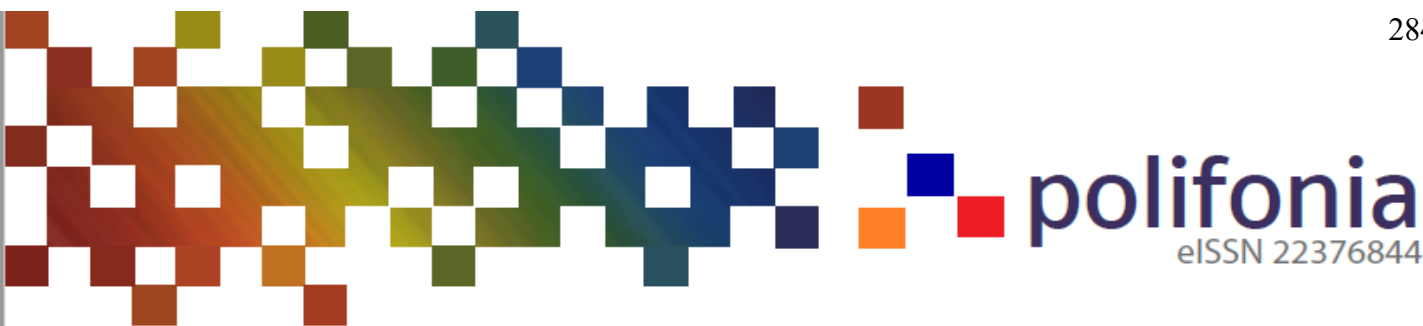
**Resumo**

Neste artigo, temos o objetivo de apresentar como a reescrita através da autocorreção auxiliou na apropriação do gênero discursivo resenha em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Como recurso metodológico aplicamos a Sequência Didática – SD - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Para a análise do *corpus*, gerado pela SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), selecionamos três produções de um único sujeito, este foi escolhido por apresentar um excelente desempenho e, com isso, comprovar a eficácia da reescrita e do processo de autoavaliação. Por conta disso, chamamos a atenção para o desenvolvimento da condição de (multi)letramentos do sujeito, por meio do dialogismo que se instaura nesse processo de reescrita de seu texto de partida, tendo o outro como referência. Para o aporte teórico deste trabalho, foram consideradas as noções de gênero em Bakhtin (2003), rerepresentadas por Biasi-Rodrigues (2008) e Fiorin (2017). Com relação à noção de dialogismo, recorremos a Voloshinov/Bakhtin (2006), assim como às releituras de Bezerra (2010), de Barros e Fiorin (1994) e de Fiorin (2017). Para a ideia de multiletramentos, recorremos à Rojo (2009). Como procedimento metodológico aplicamos uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), desenvolvida em 14 encontros, em que o pesquisador atuou diretamente na realidade, logo, a nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação. Obtivemos como resultado o aprimoramento da condição de (multi)letramento dos alunos, verificada a partir da capacidade desse sujeito de se autocorriger e de se tornar, assim, revisor do seu texto, por meio de um processo de análise dialógica do discurso.

**Palavras-chave:** Dialogismo. Multiletramentos. Resenha de Filme.

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, professor da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE) e membro do GERLIT (Grupo de estudos em Representações, Linguagem e Trabalho).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela PUC de Minas Gerais, professora associada da Universidade Federal do Ceará e líder do GERLIT (Grupo de estudos em Representações, Linguagem e Trabalho).



## Abstract

In this article, we aim to present how the rewriting through self-correction helped in the appropriation of the discursive genre review in a 9th grade class of elementary school. As a methodological resource we apply the Didactic Sequence - SD - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). For the corpus analysis, generated by SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), we selected three productions of a single subject, this one was chosen for presenting an excellent performance and, with this, proving the effectiveness of the rewriting and self-evaluation process. Because of this, we call attention to the development of the subject's (multi)literacy condition, through the dialogism that is established in this rewriting process of his starting text, having the other as reference. For the theoretical contribution of this work, the notions of gender in Bakhtin (2003), re-presented by Biasi-Rodrigues (2008) and Fiorin (2017) were considered. Regarding the notion of dialogism, we resorted to Voloshinov/Bakhtin (2006), as well as the re-reading of Bezerra (2010), Barros and Fiorin (1994) and Fiorin (2017). For the idea of multilements, we resorted to Rojo (2009). As a methodological procedure we applied an SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), developed in 14 meetings, in which the researcher acted directly in reality, so our research is characterized as action-research. We obtained as a result the improvement of the (multi)literacy condition of the students, verified from the capacity of this subject to self-correct and thus become a reviser of his text, through a process of dialogical discourse analysis.

**key words:** Dialogism. Multiliteracies. Critical review of film.

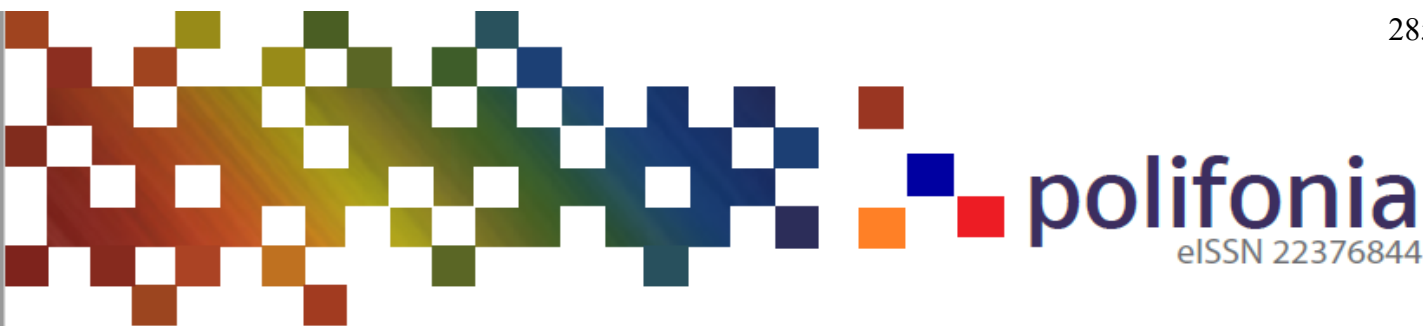
## Resumen

En este artículo, pretendemos presentar cómo la reescritura a través de la autocorrección ayudó a la apropiación de la revisión discursiva de género en una clase de 9º grado de la escuela primaria. Como recurso metodológico aplicamos la Secuencia Didáctica - SD - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Para el análisis del corpus, generado por SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), seleccionamos tres producciones de un mismo tema, esta fue elegida porque presentaba un excelente rendimiento y, con ello, demostraba la eficacia del proceso de reescritura y autoevaluación. Por ello, llamamos la atención sobre el desarrollo de la condición de (multi)letramientos del sujeto, a través del diálogo que se establece en este proceso de reescritura de su texto de partida, teniendo el otro como referencia. Para la contribución teórica de este trabajo se consideraron las nociones de género de Bakhtin (2003), representadas por Biasi-Rodrigues (2008) y Fiorin (2017). En lo que respecta a la noción de dialogo, utilizamos Voloshinov/Bakhtin (2006), así como la relectura de Bezerra (2010), Barros y Fiorin (1994) y Fiorin (2017). Para la idea de los multiletramientos, recurrimos a Rojo (2009). Como procedimiento metodológico aplicamos un SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), desarrollado en 14 reuniones, en las que el investigador actuó directamente en la realidad, por lo que nuestra investigación se caracteriza por ser una investigación de acción. Obtuvimos como resultado la mejora de la condición de (multi)letramiento de los estudiantes, verificada a partir de la capacidad de este sujeto para autocorregirse y convertirse así en un revisor de su texto, a través de un proceso de análisis dialógico del discurso.

**Palabras clave:** Dialogismo. Multiletramiento. Reseña de la película

## Introdução

Um dos objetivos da escola é formar cidadãos aptos a conduzirem suas vidas rumo aos seus projetos de vida. Na prática, o sujeito saberia agir diante das mais diversas situações sociais ou pelo menos aprenderia a pensar sobre como agir diante de uma situação social nova. Essa



mudança de postura do sujeito perante os desafios da vida está diretamente relacionada à sua condição de (multi)letramento.

Vivemos a era da cultura digital, momento em que o sujeito deixa de ser um mero usuário das novas tecnologias digitais e passa a ser, na maioria dos casos, um produtor de conteúdo, além de interagir autonomamente com outros sujeitos. Porém, essa mudança de postura também passa pelo ambiente escolar, lugar onde a simulação da vida real precisa ser levada a sério. Mesmo em plena inserção da cultura digital na vida de alunos e de professores, as aulas parecem ocorrer ainda de forma analógica na maioria das vezes, pois os alunos não podem fazer uso do celular, apenas de livros e de cadernos e até mesmo quando o professor passa um filme, a multimodalidade não é devidamente trabalhada, na maioria das vezes.

Somado a isso, há ainda a deficiência dos alunos em relação à produção de texto, como se vê nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio, no qual todos os anos há muitos zeros e muitas notas abaixo de 500 pontos<sup>3</sup>, logo se vê que há uma certa dificuldade nos processos de produção de texto. Levando isso em conta, propusemos, em nossa sala de aula<sup>4</sup>, a aplicação de uma Sequência Didática – doravante SD - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com o objetivo de apresentar como a reescrita através da autocorreção auxiliou na apropriação do gênero discursivo resenha.

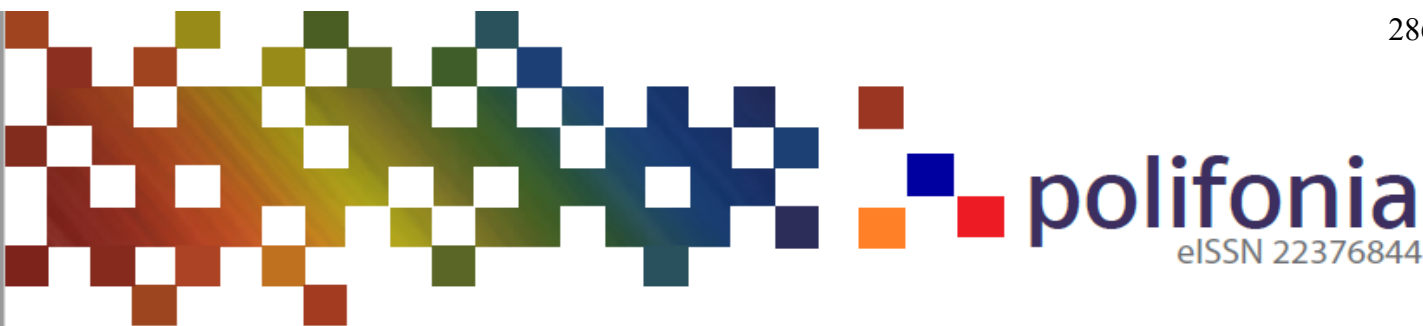
Para que os alunos produzissem a sua resenha de filme, exibimos o filme *Mulher-Maravilha* (2017) e o filme *Homem-Aranha de volta ao lar* (2017), a ideia era que explorássemos a relação entre os universos das histórias em quadrinhos no cinema e estimular o aluno a pensar nas relações do filme com outros filmes, assim como com outras linguagens. Os filmes foram escolhidos por meio de uma sondagem inicial com a turma para entender que tipos de filmes os alunos mais gostavam, além do mais ambos foram sucesso de bilheteria e estavam na memória coletiva do grupo. Como há interação entre um dos pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa, é possível afirmar que esta pesquisa é uma pesquisa-ação.

A Sequência didática - SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) contou com 14 encontros distribuídos em 3 meses, com três produções textuais. Os alunos participaram ativamente do processo, inclusive como sugestão deles, a produção final analisou um filme

---

<sup>3</sup> Usamos 500 pontos na nota apenas como um parâmetro de pessoas que não conseguiram atingir nem sequer mais da metade da nota esperada pelo exame.

<sup>4</sup> Sequência Didática aplicada na nossa pesquisa de mestrado (PAES, 2018).



diferente, para as duas primeiras produções, uma inicial e uma reescrita, a resenha foi sobre o filme da Mulher-Maravilha (2017) e, para a última escrita, foi sobre o filme Homem-Aranha: de volta ao lar (2017).

Do *corpus* gerado pela SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), analisaremos, para este artigo, apenas a sequência de produções de um aluno, devido às limitações impostas pelo gênero em questão. A escolha dessa sequência é representativa do *corpus* da pesquisa, porque o aluno participou de todas as fases da SD e demonstrou uma evidente melhora na produção escrita e na apropriação do gênero discursivo, por meio do processo da reescrita através da autocorreção.

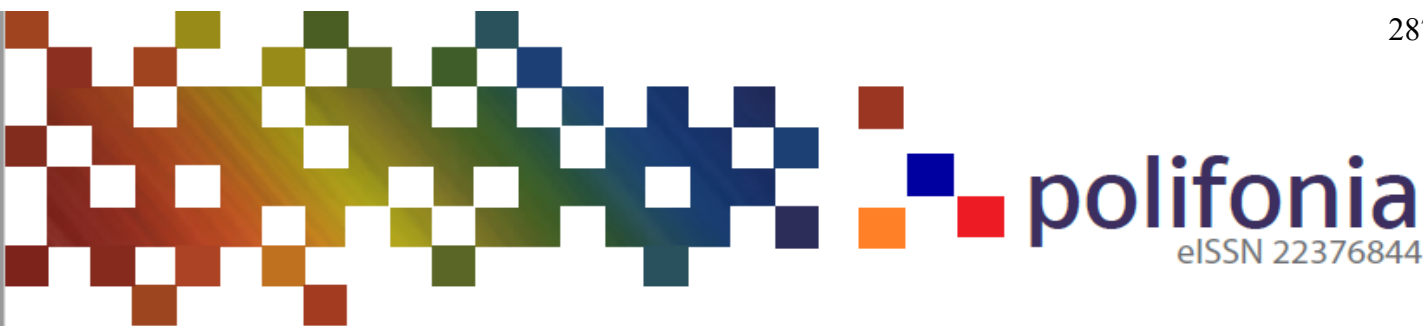
Para embasar o nosso trabalho, recorreremos a Rojo (2009) e a Barbosa e Rojo (2015) em relação ao conceito de multiletramentos, em relação à noção de gênero, recorreremos a Bakhtin (2003), assim como as releituras de Biasi-Rodrigues (2008) e Fiorin (2017). Com relação à noção de dialogismo, recorreremos a Voloshinov/Bakhtin (1997; 2006), assim como às releituras de Bezerra (2010), de Barros e Fiorin (1994) e de Fiorin (2017). Com o apoio desse escopo teórico, realizamos as análises das produções dos alunos.

Levamos para a sala de aula a experiência do “cinema”<sup>5</sup>, levamos também muitas resenhas retiradas dos mais diversos canais de distribuição como *sites* e jornal impresso e *on-line*. A ideia era estimular a leitura e a apropriação do gênero. Também durante as aulas dialogamos com a turma tudo o que esperávamos deles ao final do processo de aplicação da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por fim, vale dizer que este artigo conta com a seguinte estrutura, separamos um tópico para falarmos sobre “O sujeito na era da cultura digital”, outro sobre “A necessidade de se autoexpressar do sujeito”, para então passarmos para a análise dos dados, e antes das considerações finais, destacamos a voz desse sujeito participante da pesquisa. A seguir, então, discorreremos sobre o sujeito na era da cultura digital.

## O sujeito na era da cultura digital

---

<sup>5</sup> Em relação à análise de obras cinematográficas, como análise da película como objeto de estudo.



Os processos de transformações educacionais demoram a se instaurarem nas instituições escolares<sup>6</sup>, devido à grande burocracia estatal e à grande desigualdade social, assim como as diferenças regionais do território brasileiro. Por outro lado, as transformações sociais acontecem a uma rápida velocidade, da mesma forma, as tecnologias digitais apresentam, cada vez mais, novidades e, de certa forma, integram-se à vida das pessoas, de forma a se tornarem inevitáveis.

Apesar de os estudantes dessa década terem nascidos todos imersos nas tecnologias digitais, sobretudo, na revolução dos celulares que passaram a ser chamados de “smartphones”, por conta das funções oferecidas pelos aparelhos, esse cenário de transformação exige dos sujeitos novos comportamentos sociais, como também novos usos da leitura e da escrita nos contextos sociais diversos. No entanto, mesmo com toda essa imersão, 43 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet, conforme a Amostra de Domicílios Contínua do IBGE, o que comprova a latente desigualdade social.

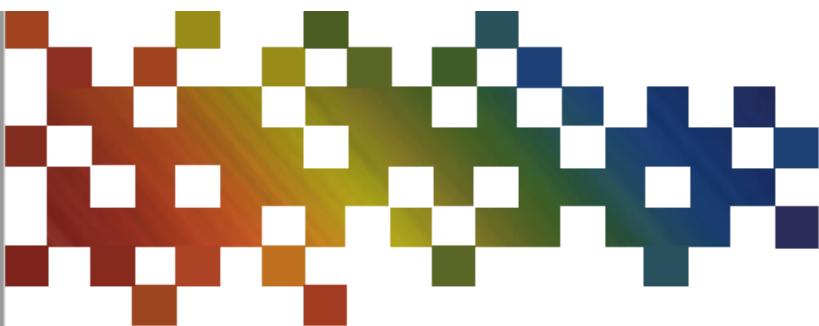
Esses novos usos da leitura e da escrita desafiam o ensino tradicional, ainda centrado na prática docente que tem o professor como o centro da informação, aquele que domina o saber, e foca a maioria, senão todas, das suas ações em tecnologias analógicas, como o uso do pincel ou giz e caderno, por exemplo. Mesmo diante desse contexto, segundo uma pesquisa divulgada na página da Agência Brasil (TOKARNIA, 2020), uma pesquisa divulgada em 2017 relatou que 53% dos professores entrevistados utilizam os celulares para desenvolver atividades com alunos nas escolas públicas, o mesmo percentual em relação ao número de alunos que utilizam o aparelho em sala também. Segundo a pesquisa, o aumento do uso do celular se dá devido à falta de infraestrutura das escolas, uma vez que é possível usar internet por meio do aparelho.

Ainda reforçando a ideia de que o uso do “smartphone” é a tecnologia digital mais acessível, mesmo para populações mais pobres, pois, segundo o IBGE (s/d), esses aparelhos são o principal meio de acesso, com 97% das pessoas acessando a internet por meio deles. Um outro dado que nos interessa é o aumento do consumo de filmes e de séries, antes correspondia a 76,4% dos usuários em 2016, já em 2017, aumentou para 81,8% dos usuários.

Entretanto, a ideia de multiletramentos não está vinculada tão somente ao uso social da leitura e da escrita por meio das tecnologias digitais. Vale destacar que

---

<sup>6</sup> Aqui nos referimos às escolas públicas.



Rojo, baseada no manifesto do New London Group, destaca que os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea *não são devidos unicamente às novas TICs* (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e que a proposta de uma “pedagogia” que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12) faz-se necessária (SILVA, 2016, p. 20, grifo nosso).

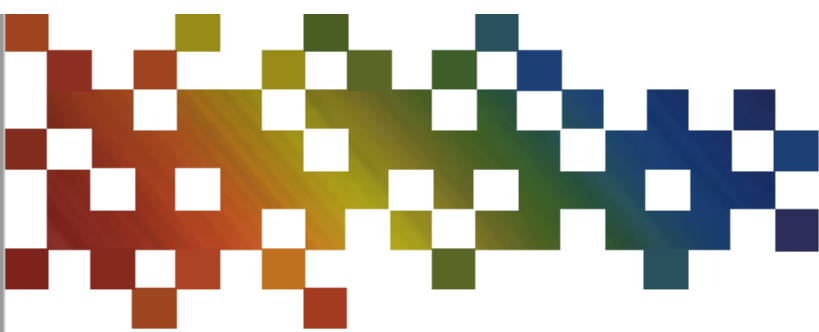
Ou seja, faz-se necessário trazer a multiculturalidade para dentro da sala de aula, respeitando as individualidades dos alunos, ouvindo-se, configurando-se como uma proposta dialógica. Logo, o que inspirou o Grupo de Nova Londres (NGL) foi a necessidade de apresentar um ensino que fosse capaz de atender às necessidades de alguns indivíduos, inseridos em um contexto multicultural e, também, multimodal.

Vale acrescentar que o conceito de multiletramentos, em Rojo (2009), envolve a questão da multissemiose ou da multimodalidade das mídias digitais e a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade. Sendo complementar ao conceito trazido pelo Grupo de Nova Londres que envolve a multiplicidade cultural e a multimodalidade (ROJO, 2012).

As interações sociais dentro da mesma comunidade ou visando um outro, mesmo desconhecido ou apenas projetado, ocorrem por meio de enunciados, de acordo com Bakhtin (2003, p. 289),

A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

Esse projeto de dizer está ancorado na sua cultura e na sua realidade, leva em conta o outro e o contexto da situação de produção, por conta disso, o sujeito escolhe os meios pelos quais pretende se expressar, quer por meio de palavras, quer por meio de gestos combinados com expressões faciais e palavras, por exemplo, tudo isso compõe a cena. Por isso, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) afirmam que “mesmo com mudanças tão pronunciadas, a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin não somente ainda é potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos.”. As autoras reforçam que nos tempos em que vivemos, numa sociedade imersa no



mundo digital, as teorias de Bakhtin, como a responsividade no simples ato de curtir ou de comentar uma postagem.

Logo, entende-se que a melhoria da condição de multiletramentos do sujeito se dá pela mudança de postura deste, em vez de ser pelo uso dos aparelhos digitais. Pois,

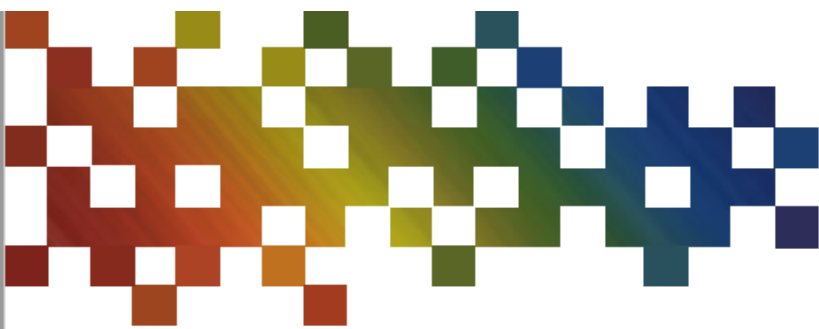
O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES, 2004 apud ROJO, 2009, p. 107, grifo da autora).

Ou seja, nos tempos em que vivemos, numa sociedade tecnológica digital, os sujeitos ainda carecem de aprendizagens relacionadas ao uso das tecnologias nas suas vidas, de preparo para a filtragem das informações ou até mesmo de seleção de conteúdos adequados ou que sejam do seu interesse. De acordo com Rojo (2009, p. 108, grifo nosso), “Os significados são *contextualizados*. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização [...]”, o sujeito precisa desenvolver-se a fim de dar conta dessa nova realidade.

Ademais, o (multi)letramento na esfera da tecnologia digital se dá quando há o domínio das ferramentas digitais, atribuindo sentido ao que se lê e ao que se escreve na tela, com isso, desenvolvendo habilidades que auxiliem a compreensão e o entendimento, além de permitir que o sujeito tenha a clareza do emprego de imagens, de sons, a não linearidade dos hipertextos, bem como a seleção e a avaliação das informações (BUZATO, 2003). Reforçando o que já afirmamos que a melhoria da condição de (multi)letramento do sujeito se dá com uma mudança de comportamento, de agir desse indivíduo. Na seção a seguir, discorreremos sobre a necessidade de se autoexpressar do sujeito.

## **A necessidade de se autoexpressar do sujeito**

O direito a se expressar, a dizer o que pensa, nunca foi tão levado a sério como nos tempos em que vivemos, os sujeitos usam as redes sociais para postar conteúdos, comentar, curtir, compartilhar, dentre outras ações. Para tanto, recorre a textos multimodais, à fala (como,



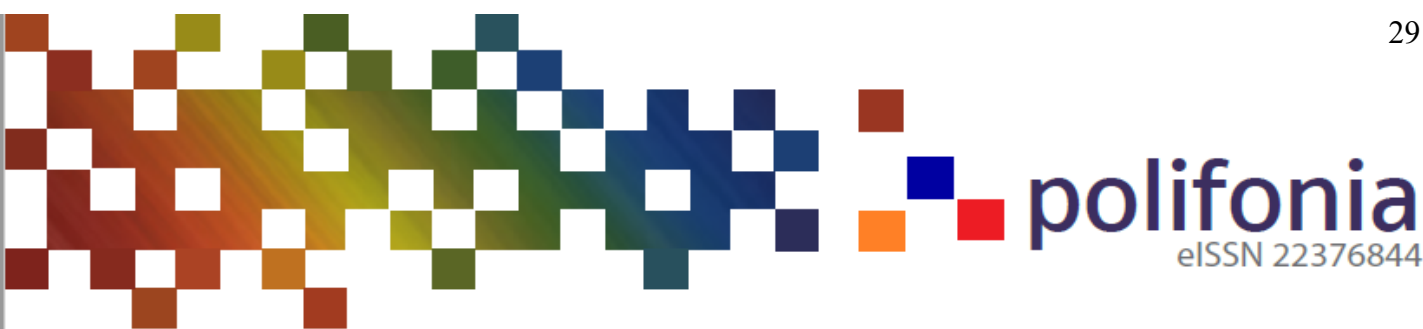
por exemplo, os podcasts, os vídeos, os áudios do *whatsapp*), por exemplo, tudo com o objetivo de se fazer entender, de se expressar e de se comunicar da melhor forma possível com o outro. Esse objetivo pressupõe uma certa resposta do outro, como o simples ato de curtir o conteúdo ou comentar.

Logo, vivemos tempos em que as relações se tornam cada vez mais dialógicas. Tais ações de postar, de comentar, de curtir, por exemplo, pressupõe práticas já existentes, isso quer dizer que o sujeito se baseia em práticas sociais já estabelecidas que o auxiliam na formulação de novas ações. Daí “o enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Diante do que expusemos acima, pode-se afirmar que todo enunciado é dialógico, mesmo que inconsciente, pois o sujeito se utiliza de sua carga discursiva, que inevitavelmente perpassa pelo discurso do outro, ou seja, é também a palavra do outro (BAKHTIN, 2003). Sendo que o falante já espera uma compreensão ativa do outro, uma ação qualquer que seja, para o que enunciou, ele próprio já está agindo com responsividade, pois, conforme Bakhtin (2003, p. 272), “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes [...]”. Com isso, o autor finaliza, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Ao produzir um texto, o sujeito articula sua fala em um gênero discursivo, eles organizam o nosso projeto de dizer, a nossa comunicação diária, pois gêneros discursivos são práticas sociais efetivas de uso da língua (BIASI-RODRIGUES, 2008), ou seja, é a língua em pleno uso pelos sujeitos. Em algumas situações sociais, são mais simples como uma conversa com os amigos, outros mais complexos como a elaboração de uma carta de reclamação. Aos mais simples, Bakhtin (2003) chama de gêneros primários e aos mais complexos de gêneros secundários. Destacamos que as expressões faciais podem compor ou até mesmo serem um enunciado/texto, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 28, grifo nosso), “um enunciado é de porte de tamanho variado: pode ser uma interjeição como “Uau!” ou um *gesto, um meneio de cabeça assentindo ou negando*.”.





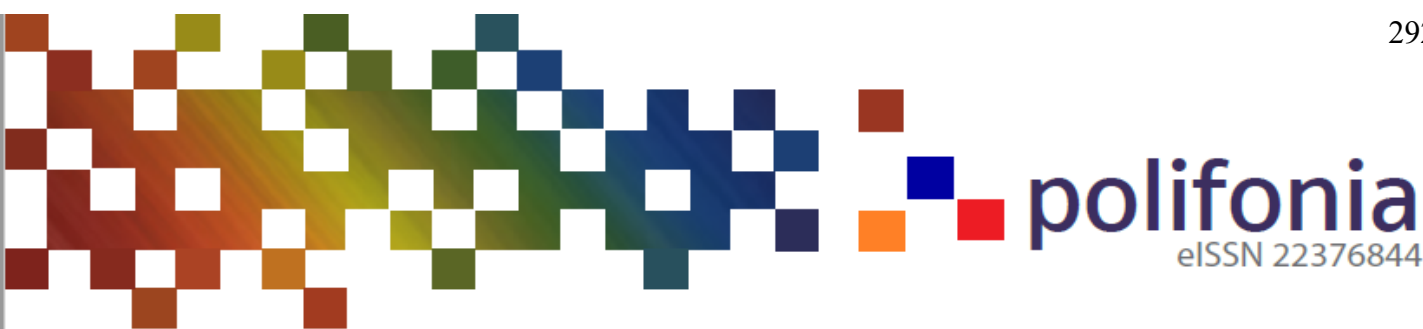
Em suma, a produção de um enunciado requer uma resposta, assim como está ancorado em enunciados anteriores, mesmo de forma inconsciente, é como se houvesse uma ligação, um diálogo constante. O dialogismo pode ser compreendido como reconhecer-se no outro, percebê-lo como entidade viva, como outra consciência, capaz de possuir uma força decisória sobre o sujeito “eu” falante/produtor de enunciados, em que não é possível afirmar seu próprio “eu” sem o outro (BEZERRA, 2010). Dessa forma,

Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de ‘eu’, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialoguem em pé de igualdade (BEZERRA, 2010, p. 194).

Logo, é possível afirmar que “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 113) e que o dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço texto (BARROS; FIORIN, 1994). Como já mencionado acima, o sujeito falante espera que seu interlocutor emita algum sinal de que compreendeu a mensagem, percebe-se que na constituição de um enunciado, há emoção, juízos de valor, paixões, dentre outras reações possíveis.

Ao utilizarmos o gênero resenha, desejamos que os sujeitos desenvolvam competências fundamentais para a sua vivência na sociedade como opinar de forma fundamentada, descrever com atenção aos detalhes, assim como aprender a resumir ou sintetizar informações. Por isso, é de fundamental importância a compreensão da natureza dialógica do enunciado por parte deste, para que ele consiga articular suas ideias de forma coesa e coerente, até porque o gênero discursivo resenha exige a emissão de um juízo de valor que só é possível por meio de um texto bem elaborado e articulado com outras vozes sociais.

As escolhas linguísticas dos sujeitos viabilizam certas emissões de valor, como, por exemplo, ao se ler uma resenha crítica de um filme, espera-se que o resenhista analise criticamente o conteúdo, trazendo aspectos relevantes para quem deseja assistir à película. Sendo assim, o resenhista precisa tomar cuidado para não entrar em detalhes do conteúdo da obra que revele mais do que o necessário. Há um certo cuidado com o que será abordado, a fim de não “estragar” as possíveis surpresas que a obra possa trazer aos consumidores, preocupa-se com a reação do leitor. procura, então, antecipá-la.



Logo, aprender a interagir nas situações sociais por meio da escrita ou da oralidade, é aprender um certo tipo de letramento, trazer a cultura pop para dentro da escola é abrir lugar para multiculturalidade, assim como assistir a um filme na escola é trabalhar com a multimodalidade textual. Então, nas palavras de Lemke (2010, s/p apud ROJO; BARBOSA, 2015, p. 53), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero”.

Os contextos sociais trazem implicações à utilização da linguagem, pois “[...] não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas *condições específicas* e pelas *finalidades* de cada esfera.” (FIORIN, 2017, p. 68, grifo nosso). Então, preparar o aluno para lidar com essas situações não é ensiná-lo a agir de forma padronizada, mas permitir que este sujeito saiba como proceder quando precisar aprender a se posicionar diante de uma situação social mais complexa, ou seja, que este possa desenvolver autonomia diante dos desafios da vida.

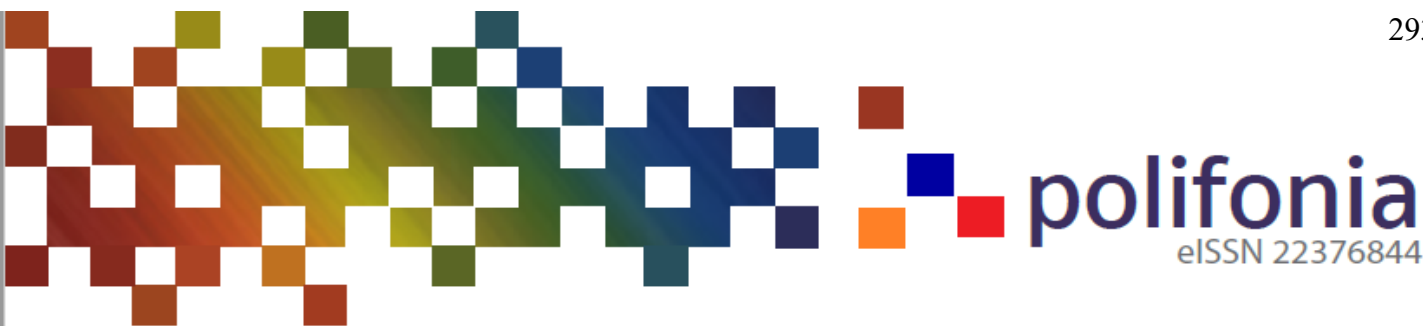
É inevitável a inserção do homem em atividades sociais, pois, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 59), “a sociedade se organiza e funciona em campos ou esferas de atividades que se regem por leis próprias [...]”, vale dizer que o processo de letramento se dá pela vida inteira. Tais esferas de atividades humanas obrigam o sujeito a utilizar a linguagem em forma de enunciados, levando em conta as formas exigidas por cada esfera, “o que significa dizer que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.” (FIORIN, 2017, p. 68).

Vale destacar que essas esferas de atividades humanas não são estanques (BAKHTIN, 2003), pois elas se imbricam em muitas situações sociais. É o caso da produção das nossas resenhas. Segundo a BNCC (2017), esse gênero se “situa”<sup>7</sup> na esfera jornalística, porém ao produzimos na esfera escolar, como gênero escolar, isso exemplifica essa fluidez dos gêneros pelas áreas de atividades humanas. Tendo embasado este artigo, passemos então a análise das produções textuais, levando em conta tudo que expusemos até aqui.

## **Análise das resenhas**

---

<sup>7</sup> Utilizamos o verbo situar apenas para dar ideia de classificação, pois afirmamos no período anterior que as esferas se imbricam e se interligam, seria contraditório afirmar em seguida que há um enquadramento.



Os dados foram gerados a partir de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), com 14 encontros divididos em três meses de aula, desde o primeiro encontro após o filme, os alunos produziram o primeiro texto. De forma sucinta, no primeiro encontro expusemos o que pretendíamos obter com as aulas, apresentamos o filme e o que esperávamos dos alunos, após a exibição. Na aula seguinte à exibição, os alunos, em sala de aula, escreveram seu primeiro texto/resenha. Conforme o texto da Figura 01,

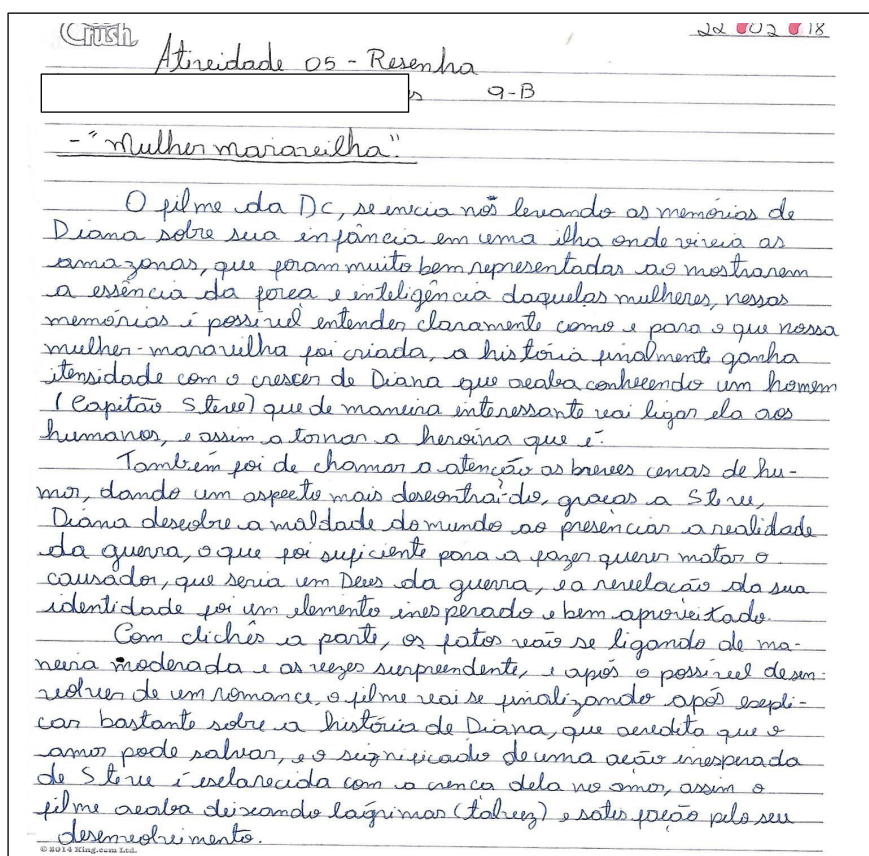
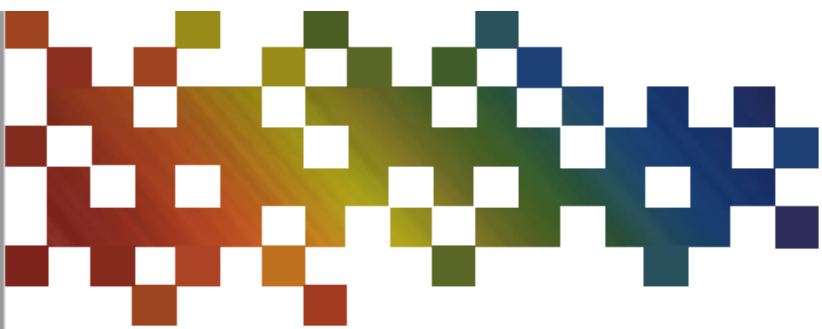


Figura 1 - Produção inicial aluno X

Fonte: Paes (2018, p. 95)

Logo na primeira linha, há “Atividade 05 – resenha”, este número diz respeito à quantidade de atividades já realizadas naquele ano nas aulas de língua portuguesa, após o numeral, há a denominação resenha, apesar de que o texto escrito ainda não parece sequer com uma produção prototípica do gênero. Notamos, antes do início do texto, a expressão “Mulher



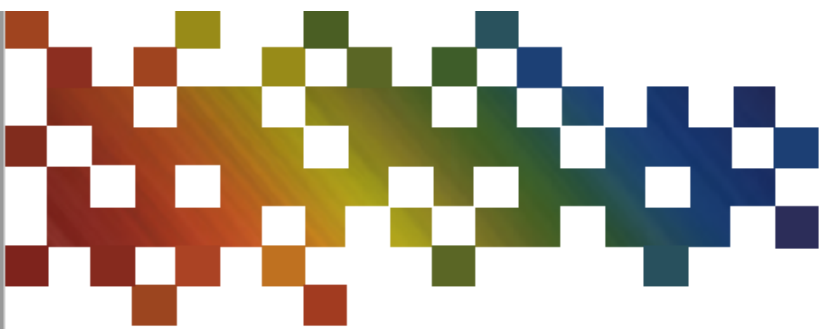
maravilha” (entre aspas), com isso, o sujeito tenta identificar o que será resenhado, porém confunde com um possível título. É inerente do gênero resenha de filme partir de um outro gênero, dialogar com um gênero que origina a crítica, é um gênero essencialmente dialógico.

No primeiro parágrafo, o sujeito identifica que a resenha é de um filme de uma empresa chamada DC, supondo que o leitor já conhece essa sigla. Esse movimento supõe que o aluno espera uma resposta ativa do leitor, responsividade para o Círculo de Bakhtin (2003), além de deixar claro que há um endereçamento específico, pois há um outro que também é consumidor desse tipo de filme. Da mesma forma, o sujeito supõe que o leitor saiba quem é “Diana”.

Há, ainda, no primeiro parágrafo, uma tentativa de resumo. O aluno apresenta o início da história e o início do desenrolar da trama principal. No início do segundo parágrafo, há uma apreciação com “Também foi de chamar atenção as breves cenas de humor, dando um aspecto descontraído, graças a Steve...”, neste fragmento observamos que o resenhista atribui a um personagem as cenas de humor, de descontração, o que, segundo ele, deixa o filme mais descontraído.

Ainda no segundo parágrafo, mas já nas linhas finais, o aluno se expressa assim, “e a revelação da sua identidade [do deus da guerra] foi um elemento inesperado e bem aproveitado”, neste trecho, há também um comentário positivo, sob o ponto de vista do aluno, o elemento surpresa do filme foi realmente bem encaixado na história, não permitindo aos espectadores que descobrissem antes da hora planejada. Logo, há um diálogo constante com o filme.

No último parágrafo, há também elementos apreciativos a respeito do filme. “Com clichês a parte, os fatos vão se ligando de maneira moderada e as vezes surpreendente”, neste primeiro fragmento, a expressão clichê indica que o aluno possui um repertório sobre o que se considera comum nos filmes de forma geral, reforçando o conceito de que o enunciado é um elo numa cadeia discursiva (BAKHTIN, 2003). E no fim do parágrafo, o aluno revela que se emocionou com as cenas finais do filme: “o filme acaba deixando lágrimas (talvez) e satisfação pelo desenvolvimento.”. Notemos o advérbio “talvez” para sugerir que o leitor provavelmente irá chorar, mas não é uma ação garantida, já que o filme não tem esse teor. Finaliza tecendo elogios à produção.



Apesar de ser ainda a primeira produção, percebemos que dos vários elementos de uma resenha, encontramos o tom apreciativo do sujeito. O aluno sabia que nesse tipo de produção tecer críticas e elogios compõem o gênero, pois são essenciais para quem ler esse texto. Há claramente uma “bagagem”, um repertório que é acionado ao seu projeto de dizer.

Portanto, é possível afirmar que o aluno apresenta algumas condições já trazidas da sua vivência, entende que o gênero exige um posicionamento seu a respeito da obra, que é preciso resumir o filme, comentar e emitir um juízo de valor acerca de algumas cenas. Ao lermos esta primeira produção dos alunos, notamos que eles precisariam ser direcionados em alguns aspectos como a inserção de um título, a inclusão da nota do crítico, sobre como elaborar o resumo, identificar a ficha técnica, dentre outras coisas. Para tanto, levamos para a sala de aula, exemplares do gênero, realizamos análises e leituras, além de atividades. Após isso, solicitamos a reescrita:

[ ] ATIVIDADE DE REESCRITA  
9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

“Princesa dos amargos em seios”

O filme da DC Mulher-Maravilha (Wonder Woman que é dirigida pela Patty Jenkins) conta a história de Diana, interpretada por Gal Gadot, inclusive sua atuação não decepcionou, trazendo uma aventura cheia de surpresas.

Trata-se o histórico nos mostrando a infância de Diana na Ilha Themyscira onde vivem as poderosas amazonas, através das memórias dela, nesse começo é possível entender claramente como e para o que essa heroína foi criada, a história gradualmente ganha intensidade com o encontro de Diana que acaba conhecendo o Capitão Trevor que de maneira rápida vai ligar ela aos humanos, e assim o tornam a heroína que ela é.

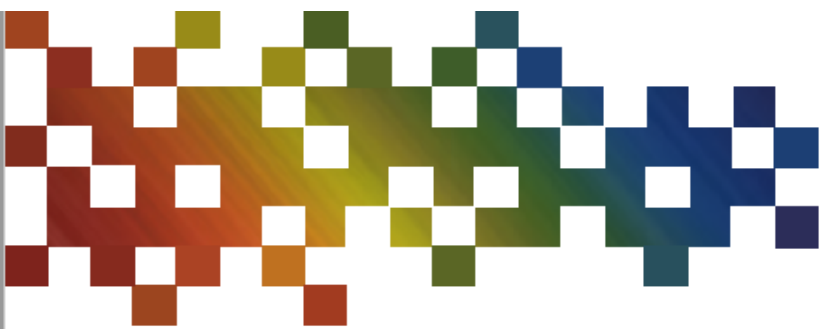
Também é de se chamar a atenção as cenas legais e bem usadas de humor, passando assim um clima mais descontraído, Diana no decorrer da história descreve a maldade humana uma realidade da segunda guerra mundial, o que foi suposto para a maioria, o clichê de sempre, porém nunca tão desgastado, sua missão é clara em meio da guerra, e sua relação foi inesperada, porém não impediu tanto.

Com mais clareza a partir a atuação não decepcionou o filme vai se justificando enquanto iremos várias questões, Diana diz ao longo que o amor pode salvar, e ela acredita nisso, e o resultado de uma noite responde porque de sua visão, o filme finaliza deixando um bom impacto e vale a pena ver com família.

Nota: Excelente

Figura 2 - Reescrita do aluno X

Fonte: Paes (2018, p. 96).



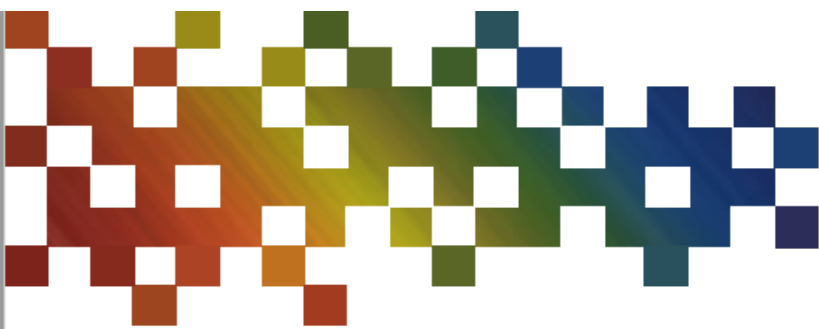
Após reescrita, notamos um avanço considerável em todos os alunos. Como estamos analisando apenas a de um, continuemos a nossa análise tecendo comparações com o primeiro texto. Neste segundo texto, notamos algumas mudanças estruturais, inclusive na forma de organização do texto. O título “Princesa das amazonas em ação” já se mostra diferente do que foi posto na primeira produção, este já dialoga com o filme, o leitor já pode esperar que a mulher-maravilha, recategorizada como “princesa das amazonas”, será o motivo de muitas cenas de ação.

No primeiro parágrafo, o texto se inicia com uma breve apresentação da ficha técnica, o resenhista recorre a outro gênero, comprovando que os gêneros estão imbricados a depender da esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2003). A resenha, segundo a BNCC (2017), pertence à esfera jornalística, o filme, a esfera cinematográfica, a ficha técnica, a esfera de divulgação desse tipo de obra como em cartazes, por exemplo. Mais uma vez, o aluno se refere ao filme como “O filme da DC”, supondo que o leitor já saiba o que é DC, põe o título em inglês sua língua original e o nome da direção da obra. Percebemos então um certo cuidado ao apresentar a película, prevendo que o outro compreenda adequadamente.

Ainda no primeiro parágrafo, há um comentário elogioso sobre a atuação de Gal Gadot ao dizer que “sua atuação não decepcionou”, ou seja, foi dentro do esperado para a personagem título da história e continua dizendo que o filme traz “uma aventura cheia de surpresas”. Notamos neste último fragmento, que o resenhista deseja estimular a curiosidade do leitor que este pode esperar uma boa atuação e que a história terá algumas reviravoltas.

No segundo parágrafo, ele se reserva a resumir a película, dessa vez com menos detalhes da história, porém reforça o ponto de partida para o desenrolar da trama. No terceiro parágrafo, reforça que o filme possui “humor” e é “descontraído” e mais a frente utiliza o termo “ clichê” para caracterizar que mesmo com surpresas, há algumas cenas bem comuns em filmes do tipo. O aluno se preocupa com o seu interlocutor, reforça mais uma vez o caráter da responsividade e do endereçamento. Finaliza o parágrafo afirmando que o final da história “não empolgou tanto”, certamente, por ser clichê.

No último parágrafo, finaliza com elogios mais uma vez à atuação e que, mesmo com clichês, o filme não decepciona. O resenhista ressalta que o tema do amor vem à tona no final da história e que isso é o suficiente para que a heroína se erga na película. Por fim, apresenta a



sua nota, ponderando os comentários negativos e positivos, ele considera que o filme foi “excelente”, condizente com seu ponto de vista e com a sua apreciação.

Notamos que o aluno se atém à condição de produção da sua resenha, qual é a finalidade de produzi-la, por onde esse texto circulará, para então articular os enunciados e organizá-los nesse gênero, validando sobre o que discorremos acima, o aluno muda sua postura diante da produção de um texto. Podemos considerar que já houve uma melhoria na condição de letramento dele, reforçado pelo que diz Rojo (2009), Rojo e Barbosa (2015), Fiorin (2017), Bezerra (2010) e Bakhtin (2003), uma vez que esse processo de letramento se dá por meio de um gênero.

Há ainda muitas semelhanças com a primeira produção, porém o avanço é considerável, inclusive na maneira de se portar diante do texto. Notamos um sujeito mais seguro, mais responsivo, mais apropriado do gênero, um sujeito que procura dialogar com o leitor, ao deixar algumas informações implícitas no texto, como o conhecimento partilhado da sigla DC (*DC comics*). Essa mudança de postura do aluno e a sua apropriação do gênero reforçam que seu letramento diante do que fora colocado como desafio está melhorando, está se apropriando.

Por fim, analisaremos a última produção. Reforçamos que a última resenha não se trata da reescrita das duas anteriores, por sugestão da turma, exibimos um novo filme Homem-Aranha: de volta ao lar (2017), de outra produtora de filmes. Nosso objetivo com essa última produção foi saber se alunos conseguiriam elaborar uma nova resenha, partindo agora de um novo objeto. Vejamos o seu texto na Figura 3.

ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO  
 ESCRITA FINAL RESENHA CRÍTICA – ALUNO: 01

O melhor dos filmes de Homem-Aranha

Homem-Aranha: De volta ao lar, dirigido por Jon Watts, tendo uma duração de 133 minutos, foi estreado no dia 6 de julho do ano de 2017 com classificação para maiores de 12 anos.

Sendo considerado uma das melhores coisas do filme “Capitão América: Guerra Civil”, o Peter Parker ganha seu filme solo na Marvel.

Nesse longa não há muita novidade na história porém, diferente dos outros filmes de super-herói, esse conta de maneira mais interessante, divertida com boas cenas de humor e um estilo adolescente.

Peter Parker está de volta ao lar após o acontecimento nos “Guerra Civil”, com o objetivo de chamar a atenção de Tony Stark (Homem de Ferro), e preparar ser um bom super-herói, o vilão por sua vez é bem apropriado tendo um bom motivo para os seus atos, porém o filme ao vez de combater com

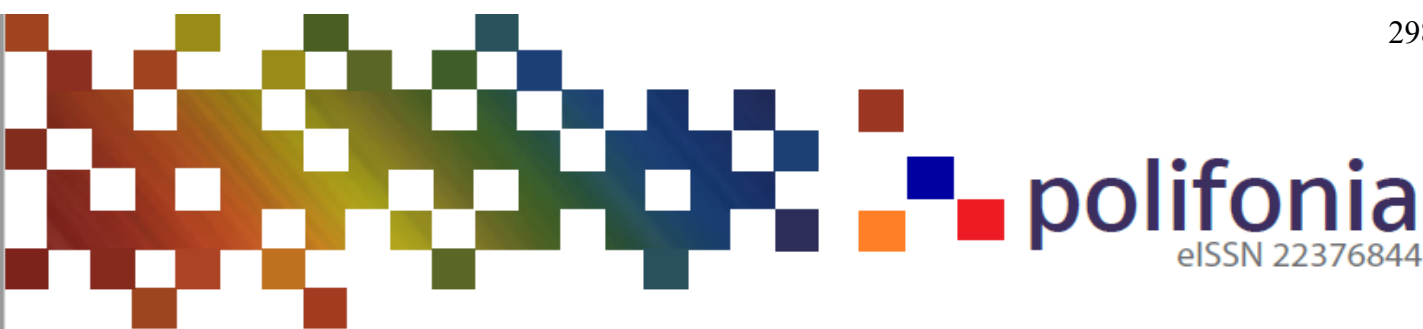


Figura 3 – Produção Final A1  
Fonte: Paes (2018, p. 97).

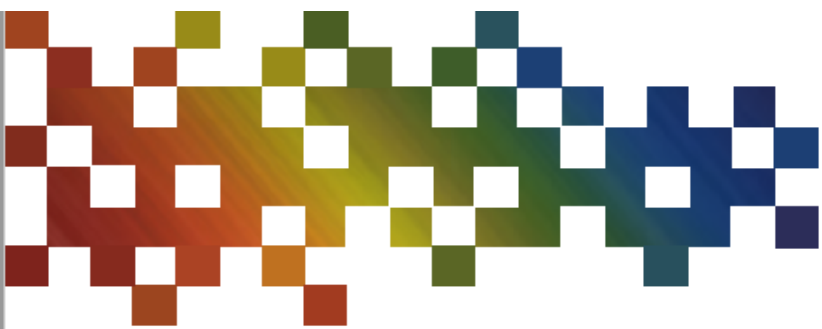
Já no título, o resenhista apresenta um elemento apreciativo, como “O melhor dos filmes do Homem-Aranha”, ele supõe que o leitor saiba que há outros filmes do personagem e deixa claro que, sob o ponto de vista dele, este é o melhor. Observamos que a resenha exige do sujeito um posicionamento explícito, marcado por meio de expressões linguísticas que remetem à ideia de avaliação e de julgamento (dimensão axiológica), como apontado pela expressão “o melhor”, tal julgamento relaciona os filmes anteriores dessa personagem com o filme avaliado, como uma corrente, um elo, diante disso, entendemos tal estratégia discursiva como essencialmente dialógico, além de ser um gênero secundário (BAKHTIN, 2003).

A posição valorativa do sujeito é encontrada em outras passagens do texto, como, no segundo parágrafo, no fragmento a seguir: “Sendo considerado uma das melhores coisas do filme do Capitão América: Guerra Civil...”, além de dialogar com outra obra, cuja avaliação é a de que o personagem Homem-Aranha foi uma das melhores coisas de outro filme da mesma produtora, observamos aqui o dialogismo em sua melhor expressão.

Após tecer comentários positivos à aparição do Homem-Aranha em outra produção da mesma empresa, o autor da resenha inicia sua descrição do que considerou bom e o que não considerou bom. Vale destacar ainda que no primeiro parágrafo, o autor da resenha se preocupa em inserir a ficha técnica do filme, trazendo para a resenha outro gênero, indo naquela ideia da imbricação dos gêneros e dos pontos em comum às esferas de atividades humanas.

O aluno inicia o terceiro parágrafo com “Nesse longa não há muita novidade”, notamos que no título há menção a ser o melhor dos filmes do Homem-Aranha, mas já no início do





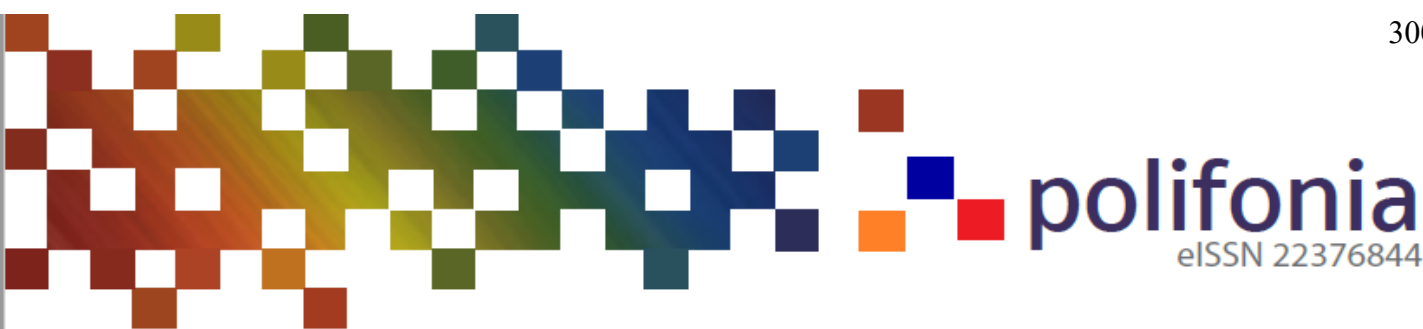
terceiro parágrafo, há um comentário negativo, pois a ideia de repetição pode tornar a história chata. Entretanto, logo, em seguida, há o uso do conectivo adversativo, “porém”, introduzindo uma informação oposta ao que fora dito, vejamos: “porém, diferente dos outros filmes”, mantém a coerência no que foi informado no título.

A valoração apreciativa do sujeito se encontra ainda em: “esse conta de maneira mais interessante, divertida com boas cenas de humor e um estilo adolescente”, percebemos que há o uso de vários adjetivos para qualificar a obra. Há o registro claro que o autor consumiu o filme de forma ativa, procurando compreendê-lo e com o objetivo de formar opinião para repassar a outros interlocutores, vale lembrar que o interlocutor principal não era o professor, pois os alunos foram instruídos a escreverem para seus pares e para outras pessoas interessadas na obra.

No quarto parágrafo, há outro “porém”, percebemos que no parágrafo terceiro da resenha, há uma preocupação em elogiar a obra e que no quarto haverá o equilíbrio: “porém, o filme as vezes fica cansativo, com algumas repetições dos atos de Peter, mas é o de menos” (grifo nosso). O comentário negativo é que o filme algumas vezes fica cansativo, há uma explicação para isso, as repetições dos atos de Peter, em seguida, o aluno acrescenta que, apesar de ser cansativo, isso não é tão importante.

Por fim, o ator Tom Holland ganha elogios por sua atuação e pelo seu carisma, assim como a trilha sonora da obra “não é de decepcionar”, o resenhista volta a elogiar alguns aspectos da obra, como a sua observação em relação à trilha sonora, deixa de ser um mero espectador e passa a agir como um colaborador, como um ser que pode opinar e criticar a obra. Sendo que no final, a nota 4, dada por ele, está fundamentada no equilíbrio entre seus elogios e comentários negativos.

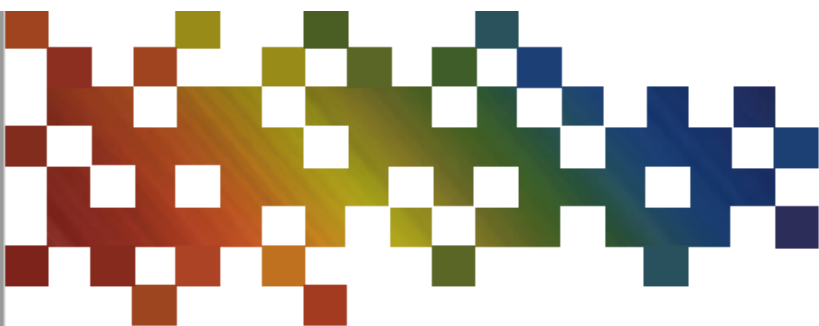
Ao analisarmos a melhoria da condição de (multi)letramento desse sujeito, notamos que a apropriação do gênero resenha de filme se dá de forma constante e a cada vez que o aluno precisa escrever um texto do gênero. Essa apropriação decorre das aulas, bem planejadas e atentas ao que os alunos tinham a dizer, levando-os a refletirem sobre seus textos. Em nenhum dos textos, há marcas de correção à caneta, porque o objetivo era que os alunos se autocorrigissem.



Portanto, diante do processo da reescrita do primeiro texto, o aluno já se apropria de algumas características de outros exemplares do gênero resenha de filme, amplamente explorado no contexto de sala de aula. Observamos que o dialogismo e a melhoria da escrita, do estilo e da composição do gênero se dão em processos contínuos, desafiando o aluno a melhorar ainda mais. Com isso, houve uma mudança de postura dos alunos diante de novas produções de texto, daí concluímos que, por conta da mudança de postura, a condição de (multi)letramento também melhorou. Como parte do processo de uma aula interativa, ouvimos os alunos após as atividades e pedimos a eles o seu *feedback* a respeito das aulas, como veremos no tópico a seguir.

### **A voz do sujeito**

Após todos os encontros e a circulação dos textos produzidos pelos alunos, solicitamos à turma que emitissem a sua opinião a respeito do processo vivenciados nos encontros para a construção da resenha. Entregamos a eles um formulário com ideia de que eles avaliassem seu percurso e como as aulas contribuíram para a sua melhoria como sujeito autônomo. Observemos a resposta dada pelo aluno X (A1):



**AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA**  
Prof. Cleyton Paes - aluno A.1 ✓

01. Se você pudesse dar uma nota para as aulas sobre o gênero resenha, que nota daria?  
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4  5

Justifique a sua nota:  
As aulas foram bem claras e objetivas, também dando o chance de todos os alunos produzirem e interessar graças aos gêneros dos filmes que assistimos.

02. O que você mais gostou nas atividades envolvendo o gênero resenha?  
Gostei pelo fato de podermos assistir os filmes juntos e poder opinar, resumir, e comentar sobre o tema.

03. Se você fosse dar uma nota a si mesmo sobre o seu desempenho nas atividades e nas produções, que nota daria?  
a) 1 b) 2 c) 3  4 e) 5

Justifique:  
Eu melhorei bastante desde a primeira resenha, porém acho que eu poderia me sair ainda melhor, ser mais crítica.

b) O que você aprendeu sobre o gênero resenha?  
Aprendi que resenha não se trata de apenas um resumo, e sim uma opinião a partir das características de conteúdo que por suite, a um determinado uma resenha, não deixamos só no lado pessoal.

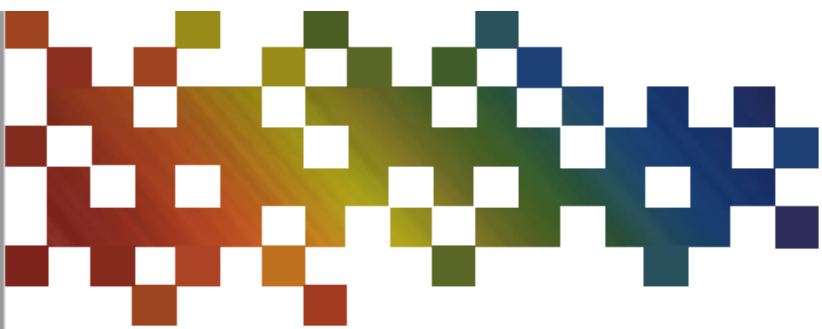
04. Sobre o seu desempenho, olhando a primeira, a segunda e a última produção:  
a) Em que você evoluiu?  
Evolui na elaboração da resenha, e a como argumentar sobre o tema escolhido, pois antes não sabia nem como começar uma resenha.

Figura 04 – Avaliação da aplicação das atividades  
Fonte: Paes (2018, p. 203).

Para responder ao questionário, os alunos foram informados de que poderiam se sentir à vontade para se expressarem tanto quanto às aulas, como em relação a si mesmo. Este formulário possibilitou ouvi-los e entender como podemos melhorar no restante das aulas durante o ano letivo. Na primeira pergunta, o aluno pode se expressar quanto à qualidade das aulas, optamos por notas de 1 a 5, devido ao exercício feito em relação às notas das resenhas, sendo 1 péssimo e 5 excelente, além disso, pedimos uma justificativa.

Notamos que o aluno dá nota máxima e tece considerações importantes quando diz que “as aulas foram claras e objetivas”, a nosso ver denota que houve uma comunicação clara com a turma, de igual para igual, respeitando, obviamente os papéis sociais de cada um. Sobre a segunda pergunta, indagamos sobre o que o aluno mais gostou e a resposta conduz a sua possibilidade de opinar e de comentar sobre o filme, ou seja, de se posicionar.

As perguntas restantes possibilitam uma autocrítica do aluno, veja que na pergunta três, o aluno se dá nota 4, isso quer dizer que ele se considera bom, mas não excelente, e que,



portanto, o processo ainda não está acabado, carece ainda de uma melhoria constante. O aluno se avalia e nota o que conseguiu melhorar, demonstrando, com isso, autonomia e uma melhoria na sua condição de letramento. No verso da folha, há uma última questão, vejamos:

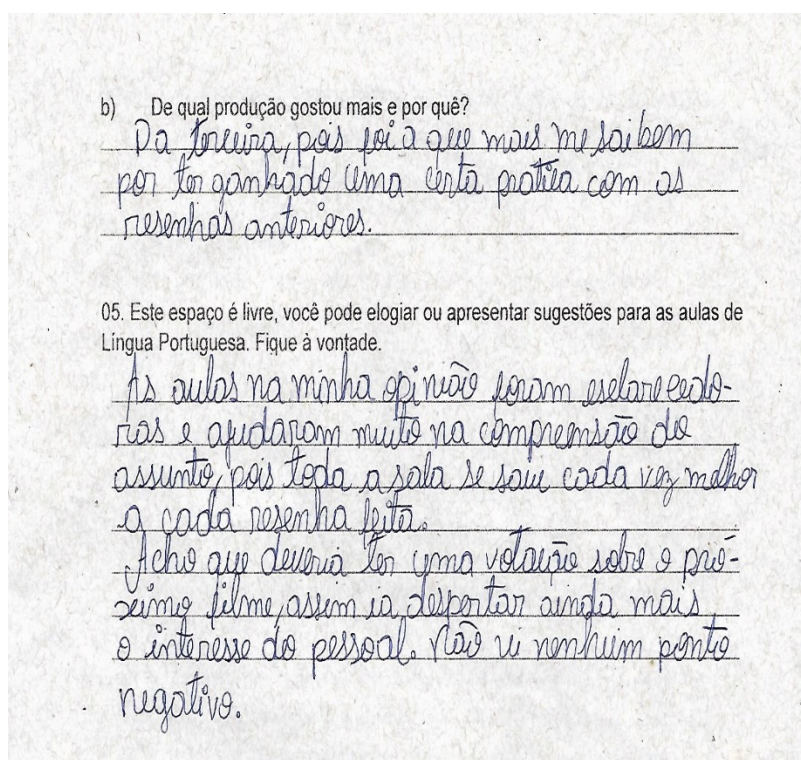
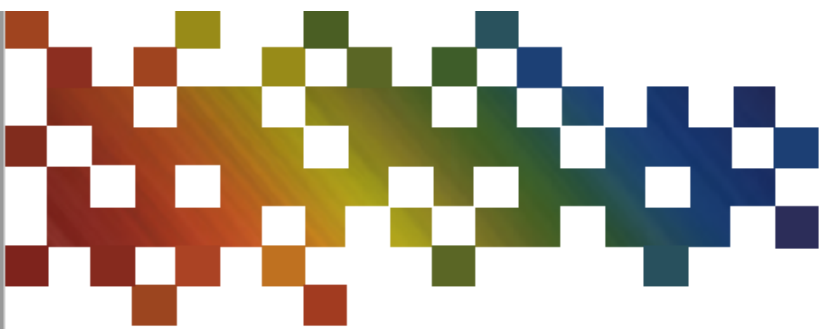


Figura 05 - Avaliação da aplicação das atividades  
 Fonte: Paes (2018, p. 204).

A última questão deixa o aluno livre para escrever sobre o que quiser a respeito das aulas, notamos o engajamento do aluno, quando este sujeito nota que todos melhoraram. Também considera importante a participação da turma na escolha do próximo filme, como forma de despertar o interesse ainda mais dos alunos. Segundo a sua visão, não há nenhum ponto negativo, lembrando que se trata de um aluno do 9º ano.

Por fim, discorreremos pouco sobre este questionário, porque o intuito é mostrar que em uma aula dialogada, a evolução dos alunos acontece muito mais rápida, devido ao engajamento da turma nas atividades. Percebemos que o aluno se posiciona sobre a aula e sobre si mesmo, tece comentários importantes para o professor, que o permite planejar melhor as aulas seguintes. O processo de reescrita e como a correção foi efetuada contribuiu muito para a melhoria de



condição de (multi)letramento do sujeito. Na seção a seguir, apresentamos as nossas considerações finais.

## Considerações Finais

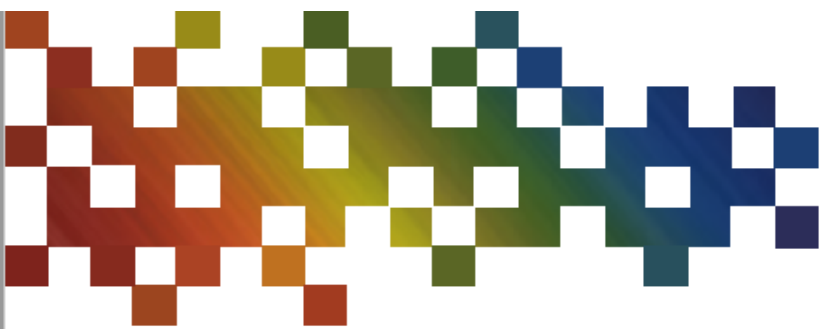
Neste artigo, objetivamos apresentar como os alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental se apropriaram do gênero resenha de filme, por meio de um processo de reescrita do gênero e de um processo de correção focado no diálogo. Usamos a metodologia da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82) para a produção escrita e usamos e abusamos de leituras de exemplares do gênero, além de quase sempre chamar atenção dos alunos em relação ao seu próprio texto.

Para fundamentar este trabalho, recorreremos às noções de gênero em Bakhtin (2003), rerepresentadas por Biasi-Rodrigues (2008) e Fiorin (2017). Com relação à noção de dialogismo, recorreremos a Voloshinov/Bakhtin (2006), assim como às releituras de Bezerra (2010), de Barros e Fiorin (1994) e de Fiorin (2017). Para a ideia de multiletramentos recorreremos à Rojo (2009). Essa base teórica orientou a nossa análise.

Em relação ao processo de escrita, observamos que a reescrita e o processo de correção centrado no próprio aluno foram eficientes, tendo em vista o seu notório progresso na escrita desses textos. Junto de tudo isso, notamos também que o aluno apresenta uma mudança de postura, verificada por ele mesmo no formulário de avaliação das aulas, comprovando que houve uma melhoria na sua condição de (multi)letramento.

De acordo com os estudos bakhtinianos, a linguagem deve ser pautada em sala de aula, não como algo pertencente ao campo da abstração, como um sistema de regras exterior ao sujeito discursivo, mas como um constructo concreto, simbólico e, essencialmente, dialógico. O dialogismo é, portanto, pressuposto da linguagem e produz efeitos nas interações entre sujeitos, na atualização de discursos mobilizados na enunciação, na relação temporal e espacial.

Dialogicamente, os enunciados, então, estão sempre atravessados pelas palavras do outro; a sua existência decorre da relação eu-outro(s), visto que tanto o locutor quanto o interlocutor assumem uma atitude responsiva na construção discursiva, pois a “língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de

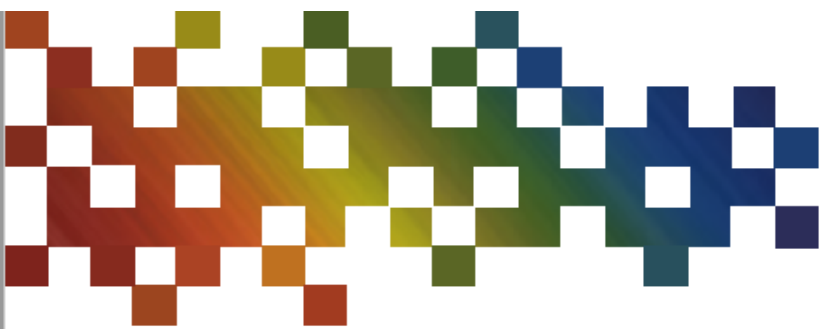


enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). Essas atividades concernentes às resenhas nos revelaram a necessidade de promovermos o protagonismo dos estudantes na relação ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso suscitar respostas significativas dos alunos diante do objeto de conhecimento (responsividade), com o propósito de obtermos uma prática profícua quanto ao ensino de língua/linguagem.

Portanto, é possível haver uma melhoria na condição do sujeito, na sua condição de (multi)letramento, na sua postura diante da produção textual, ainda encarada como um “monstro” para os alunos e como muito trabalho para o professor no processo de correção. Por fim, vale ressaltar que este artigo é derivado da dissertação de Mestrado de Paes (2018), onde há a análise, sob outro ponto de vista, desses textos.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (org). *Bakhtin conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BIASI-RODRIGUES, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (Orgs). *Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso*. Vol. 11ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/CNE, 2017.
- BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede*. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br). Acesso em: 05 maio 2020.
- 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 de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

HOMEM-Aranha: de volta ao lar. Roteirista: Chris Mckenna, Christopher Ford e outros. Direção: Jon Watts. Intérpretes: Tom Holland, Robert Downey Jr e outros. [S/l]: Sony Pictures, 2017. 1 DVD (133 min), color.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua*. s/d. Disponível em:<<https://bit.ly/2z0YLMN>>. Acesso em 14 maio 2020.

MULHER-Maravilha. Roteirista: Allan Heinberg. Direção: Patty Jenkins. Intérpretes: Gal Gadot, Chris Pine e outros. [S/l]: Warner Bros, 2017. 1 DVD (141 min), color.

PAES, F. C. de O. *Ensino e aprendizagem do gênero resenha de filme no 9º ano do ensino fundamental*. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO; R. H. R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, n. 52, p. 11, 2016.

TOKARNIA, M. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa: Número representa 46 milhões que não acessam a rede. *Agência Brasil*. Brasília, 29 abr. 2020. Disponível em:< <https://bit.ly/36feK5N>>. Acesso em 14 maio 2020.

VOLOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

VOLOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006