

Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática

Theoretical model of genre: initial stage of didactic modeling

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

elianamerlin@uenp.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>

Adair Vieira Gonçalves²

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

adairgoncalves@ufgd.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>

Resumo: Os objetivos deste artigo são apresentar o conceito de modelo teórico do gênero como uma das etapas da modelização didática sistematizada por pesquisadores de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e expor uma síntese do modelo teórico do gênero ‘crítica de cinema’. As etapas da modelização incluem: uma pesquisa bibliográfica para explorar alguns aspectos do contexto mais amplo de produção do gênero; a seleção de um *corpus* textual; uma descrição do gênero com base na análise do *corpus*, tendo como parâmetro os níveis organizacional e enunciativo que sistematizam o quadro de análise textual do ISD. A modelização teórica exposta revela a complexidade discursiva da crítica de cinema e fornece uma base para a elaboração de diferentes modelos didáticos do gênero.

Palavras-chave: gênero textual; modelo teórico; crítica de cinema.

Abstract: The objectives of this article are to present the concept of a theoretical model of the genre as one of the stages of didactic modeling systematized by researchers from Geneva affiliated to Sociodiscursive Interactionism (SDI) and to expose a synthesis of the theoretical model of the genre movie review’. The modeling

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (Araraquara). Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

steps include: the literature search in order to explore some aspects of the broader context of the genre production; the selection of a textual corpus; a description of the genre based on the corpus analyses, having the organizational and enunciative levels that systematize the SDI textual analysis framework as parameter. The theoretical modeling exposed reveals the discursive complexity of movie reviews and provides the basis for the development of different didactic models of the genre.

Keywords: textual genre; theoretic model; movie review.

Considerações iniciais

“Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas” (DIALE) é um grupo de pesquisa (GP) certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foi criado em 2015 pelas pesquisadoras Eliana Merlin D. de Barros e Leticia J. Storto, que ainda hoje são as líderes do grupo. Ele agrega pesquisadores da UENP, assim como de outras universidades, como é o caso de Adair V. Gonçalves, um dos autores desse artigo, além de alunos de mestrado e iniciação científica.

A razão de trazermos o DIALE como mote introdutório deste artigo diz respeito à importância dos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para o GP. Dentre esses pesquisadores, damos destaque ao Prof. Joaquim Dolz, homenageado pelo Dossiê do qual este texto faz parte. As pesquisas do Prof. Dolz e, conseqüentemente, suas publicações e apresentações científicas em eventos têm sido um dos pilares para o desenvolvimento de várias pesquisas do DIALE. Mesmo não sendo um GP fechado em uma única base epistemológica, o DIALE tem uma identificação intrínseca com o ISD e, sobretudo, com as pesquisas do Prof. Joaquim Dolz e de seus parceiros acadêmicos voltadas à Didática das Línguas. Isso porque nosso GP tem pesquisadores pertencentes a dois mestrados profissionais da UENP: o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e o Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS); ambos com foco no ensino.

O DIALE tem trabalhado com uma visão mais expandida do procedimento *sequência didática* (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) sistematizado pelo Grupo de Genebra. A perspectiva adotada pelo GP prevê a existência de uma *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (SDG) (Barros, 2020). A intenção é enfatizar o caráter teórico-metodológico de base sociointeracionista que fundamenta o procedimento, deslocando o foco unicamente da estrutura de fases do procedimento: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos; 4) produção final. Na visão do DIALE, a SDG pode ser tomada como uma metodologia, “caso seja entendida de uma forma mais global, como um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais” (Barros, 2020, p. 128). Dentre esses procedimentos que constituem a metodologia das SDG está o *modelo didático de gêneros* (De Pietro e Schneuwly, 2014).

No processo de modelização dos gêneros, o DIALE tem adotado um conceito que distingue uma fase preliminar do modelo didático sistematizado pelo Grupo de Genebra: a *modelização teórica do*

gênero. É sobre esse conceito que trata este artigo. O objetivo aqui é apresentar como esse conceito se insere dentro da sistematização da ferramenta *modelo didático do gênero* e, posteriormente, expor uma síntese do processo de modelização teórica da crítica de cinema, um gênero da esfera jornalística cultural, abordado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019) como resenha crítica. Para estruturar o artigo, expomos, primeiramente uma breve síntese do quadro de análise de textos/gêneros do ISD. Logo em seguida, apresentamos o conceito de modelo teórico do gênero como etapa inicial da modelização didática, para, então, demonstrar resultados da nossa versão do modelo teórico do gênero ‘crítica de cinema.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seu modelo de análise textual

O ISD foi desenvolvido por Jean-Paul Bronckart, psicolinguista genebrino, na década de 1980, com a participação de outros pesquisadores ligados à Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística e Filologia. No Brasil, é conhecido como Grupo de Genebra. Uma das contribuições do Grupo é a sistematização de Bronckart (2003, 2006) de um quadro de análise de textos/gêneros. Para estabelecer um método para análise textual, Bronckart (2003, 2006), inspirado nos estudos do Círculo de Bakhtin, adota uma *abordagem descendente*, que vai “das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos” (Bronckart, 2006, p. 143). O modelo do ISD inicia, assim, por uma *macrocategoria* de análise: *as condições de produção*.

Bronckart (2006) explica que, no processo de escolha de um gênero de texto, exercem influência importante o contexto físico, o socio subjetivo e outras representações, incluindo as referentes ao conteúdo temático. Para o contexto físico de produção, o autor destaca: a) o lugar de produção; b) o momento e espaço de tempo da produção; c) o emissor (este entendido como a pessoa física que produz o texto); d) o receptor, pessoa física que recebe concretamente o texto. Para o contexto socio subjetivo: a) o lugar social, isto é, a instituição social onde o texto é produzido; b) o papel social do emissor, ou enunciador³; c) a posição social do receptor, ou destinatário; d) o objetivo da interação, que será o efeito de sentido que o *agente-produtor* (junção do estatuto de emissor e enunciador) tende a produzir no destinatário.

Em seu modelo, Bronckart (2003) sistematiza três níveis para o que denominou *arquitetura interna dos textos*. Após a análise das condições de produção, o autor propõe que sejam alvo de investigação: a) a *infraestrutura textual* (compreendendo o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequência); b) os *mecanismos de textualização* (compreendendo a coesão nominal, a coesão verbal e os elementos de conexão); e, por fim, c) os *mecanismos enunciativos* (compreendendo as vozes e as modalizações).

Esse modelo, posteriormente, é reinterpretado por Machado e Bronckart (2009), com a inclusão do que os autores denominaram *semiologia do agir*, ao acrescentarem um nível para a análise de textos

³ Por exemplo, neste momento, Barros e Gonçalves, organismos vivos e autores deste artigo científico, exercem o papel social de pesquisadores.

voltado à atividade profissional, sobretudo, no que se refere ao trabalho docente. Os autores reorganizam o modelo de análise do ISD em três níveis: 1) o *nível organizacional* passa a ser composto pela infraestrutura textual e os mecanismos de textualização; 2) o *nível enunciativo*, pelas vozes e as modalidades; 3) o *nível semântico* volta-se a questões relacionadas à semiologia do agir humano.

Na perspectiva do modelo de análise do ISD, o *nível organizacional* é composto por: plano textual global, tipos de discurso, sequências textuais (nível mais profundo) e mecanismos de textualização (nível intermediário). O plano geral insere-se no nível mais profundo da textualidade, por isso, pode ser exposto como uma espécie de “síntese do texto”; ele “depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e dos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos que são simultâneos para a ordem do sucessivo” (Bronckart, 2008, p. 89). No quadro do plano textual global se insere a organização dos tipos de discurso. Para entendê-los, se faz necessário, conforme Bronckart (2003), distinguir dois mundos: *mundo ordinário* e *mundo discursivo*. Por mundo ordinário compreendem-se os mundos criados empiricamente pelos agentes humanos e, por mundo discursivo, os mundos virtuais criados pela atividade linguageira. A criação dos mundos discursivos se realiza psicolinguisticamente a partir de uma dupla decisão: 1) o conteúdo semiotizado é apresentado como distante das coordenadas gerais que regem o mundo ordinário (nesse caso, temos o *mundo do narrar*); 2) o conteúdo discursivo é sincronizado às coordenadas do mundo ordinário (aqui temos o *mundo do expor*).

Bronckart (2003, 2008) ainda faz outra bipartição, essa se referindo agora às instâncias de agentividade e suas relações com os parâmetros da ação de linguagem, isto é, agente-produtor, destinatário e a situação no eixo do espaço e do tempo. Nessa perspectiva, o texto pode *implicar* parâmetros da ação de linguagem com referências dêiticas, que são, assim, integrados ao próprio conteúdo temático; conseqüentemente, para interpretar completamente o texto é necessário ter acesso a suas condições de produção. No segundo caso, “o texto apresenta-se em uma relação de *autonomia* com os parâmetros da ação de linguagem e uma interpretação, portanto, não requer nenhum conhecimento das condições de produção” (Bronckart, 2003, p.155 – grifo do autor). Na articulação entre essas duas visões discursivas, surge o que Bronckart (2003, 2008) classifica como *tipos de discurso*: a) o expor implicado (*discurso interativo*); b) o expor autônomo (*discurso teórico*); c) o narrar implicado (*relato interativo*); c) o narrar autônomo (*narração*). É importante destacar que esses tipos de discurso são identificáveis a partir de formas linguísticas⁴.

É na organização geral dos tipos de discurso que, segundo Bronckart (2006), são planejadas sequências textuais, unidades autônomas que articulam macroproposições (fases), funcionando, assim, em segmentos do texto. Nos textos empíricos propriamente ditos, tais sequências tipológicas se materializam em tipos variados de planificação textual, que são, por sua vez, organizados em fases. Temos, de acordo com Bronckart (2003), as seguintes sequências tipológicas: *sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva*.

Na última categoria do nível organizacional, os *mecanismos de textualização* – nível intermediário do modelo de análise de textos do ISD –, são exploradas a *coesão nominal*, a *coesão verbal* e

⁴ Para aprofundamento em cada um deles e em suas formas linguísticas, encaminhamos o leitor aos autores supracitados.

a *conexão*. Esses mecanismos são responsáveis por dar unidade e coerência temática ao texto. Eles contribuem para a articulação entre as partes do plano global do texto, ou seja, pelos “jogos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal” (Bronckart, 2006, p. 148).

No *nível enunciativo* – o mais superficial do modelo do ISD –, Bronckart (2003, 2006) aborda as *vozes enunciativas* e as *modalizações*. Ambas contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto. Ou seja, esses mecanismos são responsáveis por nos dizer, por exemplo, quem são as instâncias ou posicionamentos enunciativos que falam no texto e quais as vozes que são mobilizadas pelo agente-produtor. De acordo com Bronckart (2003, p.326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. O autor as classifica em: vozes sociais, vozes de personagens e voz do autor. Em relação às *modalizações*, essas têm o objetivo de traduzir os comentários ou avaliações a respeito do conteúdo temático do texto. Bronckart (2003) as divide em lógicas (expressam condições de verdade), deônticas (domínio dos valores sociais), apreciativas (valoração subjetiva) e pragmáticas (modalizações advindas de entidades agentivas externas).

Após essa síntese do quadro de análise textual do ISD, damos continuidade à fundamentação teórica do nosso trabalho, inserindo uma discussão sobre o processo de modelização do gênero.

Modelo teórico como parte do processo de modelização didática do gênero

A concepção de modelização didática do gênero foi criada para subsidiar pesquisas do Grupo de Genebra sobre engenharia didática, trabalhos esses, como expõem De Pietro e Schneuwly (2014), inicialmente voltados para o ensino do oral. Os autores explicam que, pelo potencial do instrumento criado, a noção de modelo didático como ferramenta orientadora da construção de sequências didáticas expandiu-se também para a modalidade escrita da língua.

Trata-se, portanto, de um conceito que tem sua origem na prática da engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a. Ao mesmo tempo, de um ponto de vista mais abstrato, o modelo didático passa a ocupar um lugar essencial nos processos de *transposição didática* (De Pietro e Schneuwly, 2014, p. 51 – grifos nossos).

Se a transposição didática, como argumenta Chevallard (1997), é um percurso necessário para que um objeto do saber, no nosso caso um gênero de texto, se transforme em objeto a ensinar, fica fácil entender por que os autores genebrinos dão destaque à modelização do gênero (um “lugar essencial”) quando se toma como referência a dinâmica da transposição didática, a qual pressupõe, necessariamente, uma transição do gênero como referência social (entidade que circula socialmente) e construto teórico (descrito cientificamente a partir de conceitos teóricos) para objeto e instrumento didático. Isso porque na vertente didática do ISD os gêneros são meios de articulação entre as práticas sociais de linguagem e os objetos escolares, mais especificamente, nas atividades de leitura, análise e produção de textos. Para essa corrente teórica, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 81).

É justamente por acreditar nessa *variação* que os pesquisadores genebrinos desenvolveram o conceito de modelo didático de gênero. Essa variação pode se realizar de diversas maneiras, a partir de diferentes concepções teóricas e didáticas e assumir graus distintos, a depender dos objetivos e contexto de ensino, do gênero alçado a objeto a ensinar, etc. São essas variações que o modelo didático se propõe a explicitar e a operacionalizar, uma vez que ele tem a finalidade de colocar em evidência as *dimensões ensináveis do gênero* (Schneuwly e Dolz, 2004) e, de certa forma, adaptá-lo à situação de ensino e aprendizagem. Por exemplo, o gênero *artigo de opinião jornalístico*, tomado como referência para o ensino da produção de textos em uma turma de Ensino Médio de uma escola particular do centro da cidade de São Paulo, provavelmente, terá graus e tipos de variação distintos se tomado como objeto de ensino da produção escrita em um sexto ano de uma escola pública da periferia de São Paulo. Ou seja, o modelo didático do artigo de opinião não poderá ser o mesmo para os dois contextos, uma vez que ele traça um horizonte específico de expectativas didáticas. Tomando a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2008), ele representaria a materialização do nível de desenvolvimento que o professor espera que o estudante atinja após o processo de intervenção didática realizado a partir de zona potencial de desenvolvimento estimada didaticamente pelo contexto de ensino e pelas capacidades diagnosticadas no início do processo de aprendizagem.

Modelos didáticos são, assim, ferramentas operacionais que, ao mesmo tempo em que sistematizam a complexidade de um certo gênero de texto, uma vez que explicitam seus elementos linguístico-discursivos e semióticos e sua funcionalidade enunciativa como objeto social, também operam rupturas nesse objeto para que funcione como parâmetro, *a priori*, de *imitação*, em um determinado contexto de letramento escolar. Segundo Vigotski (2008), no processo de aprendizagem e, consequentemente, de internalização dos saberes, a imitação é um estágio natural e de extrema importância. Nesse sentido, ela não pode ser vista como uma atividade puramente mecânica.

Para imitar é preciso possuir os meios para se passar de algo que já conhece para algo novo. Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que fazia sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau do seu desenvolvimento. [...] No desenvolvimento da criança [...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. [...] Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável (Vigotski, 2008, p. 129).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 180), “a construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados”. Resumidamente, esses dados são: 1) os resultados de aprendizagem prescritos em documentos oficiais da educação; 2) os conhecimentos do gênero de texto selecionado como objeto de ensino; 3) as capacidades dos aprendizes em relação à prática de linguagem correspondente ao gênero. Esses dados subsidiam o processo de modelização, o qual, segundo os autores, deve estar alicerçado em três princípios básicos:

- o princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados. Seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
- o princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;

- o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 181).

Para ilustrar essa proposta dos autores genebrinos, apresentamos a Figura 1, bastante usada nos nossos cursos de formação docente para mostrar, visualmente, a dinâmica de interação desses três princípios que regem o processo de modelização didática de um gênero de texto.

Figura 1. Representação dos princípios da modelização didática de gêneros



Fonte: os autores.

No processo de modelização didática, a *legitimidade* diz respeito aos saberes de referência social e teórica do gênero. Ou seja, é preciso compreender como ele funciona na sua esfera social de produção e circulação, como seus usuários o representam e o expressam semioticamente e também como os estudiosos o compreendem do ponto de vista teórico. Para modelizar um gênero para instrumentalizar o ensino é preciso, pois, partir do que já está legitimado social e teoricamente. Caso esse princípio seja desconsiderado, corre-se o risco de, ao invés de obtermos uma variação do gênero de referência, como proposto por Schneuwly e Dolz (2004), termos um gênero puramente escolar.

A *pertinência* busca, justamente, aproximar o gênero de referência social aos propósitos e possibilidades da intervenção didática. Para isso, é preciso buscar dados: nos documentos prescritos que regem o ensino (hoje, no contexto brasileiro, a BNCC e seus desdobramentos em nível estadual, municipal e local) e no contexto específico de ensino no qual pretende-se que o gênero se torne objeto/instrumento de aprendizagem (objetivos didáticos, estrutura pedagógica, capacidades dos alunos, etc.). Essa teoria busca, evidentemente, uma escolarização do gênero, uma vez que se entende que os objetivos da leitura e produção de um gênero na escola estarão sempre atrelados a propósitos didáticos. Nesse sentido, a proposta não visa transformar alunos em jornalistas, poetas, críticos de cinema, embora o estudante deva assumir, como leitor e agente-produtor, tais papéis para produzir reportagens, poemas e críticas de cinema, por exemplo. “Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas [sic]

possível de verdadeiras situações de comunicação [...] ao mesmo tempo sabendo [...] que os objetivos visados são (também) outros.” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 81). Já a *solidarização* é justamente o efeito de equilíbrio entre a legitimidade e a pertinência, como ilustra a Figura 1. Isto é, o gênero resultante do processo de modelização didática não pode desconsiderar sua referência social ao mesmo tempo em que deve se abrir às exigências da situação de produção didática, em contexto escolar.

As pesquisas do Grupo DIALE têm se orientado, em grande parte, pelo conceito de *modelo teórico do gênero* de Barros (2012). Para a autora, o modelo teórico está relacionado ao princípio de *legitimidade*, ou seja, a mostrar como o gênero se configura como um objeto de referência social e teórica. É uma fase anterior às fases de observação do contexto de ensino e adaptação didática do gênero de referência, vinculadas aos princípios de *pertinência* e *solidarização* de que falam os autores genebrinos. Nessa perspectiva, o modelo pode ser construído, *a priori*, como um parâmetro teórico do gênero de texto, possibilitando a sua expansão para diferentes modelos didáticos. “O modelo teórico do gênero tem, assim, um caráter genérico, podendo servir como base teórica para a construção de diversos modelos didáticos, os quais podem orientar a elaboração de SDG ou outros materiais didáticos que tomem o gênero como objeto de ensino da língua” (Barros, Mafra e Storto, 2017, p. 158).

Entendemos que, quando apresentamos uma descrição do gênero, seja com base em pesquisas de fontes bibliográficas ou pesquisas empíricas fundamentadas em análise de *corpus* (ver Rosa, 2019; Messias, 2014), não podemos chamar o produto dessa descrição de modelo didático, pois, nesse caso, atingimos apenas o princípio da *legitimidade* proposto pelos autores genebrinos (ver Figura 1). Na perspectiva que defendemos, temos, nesse caso, um modelo teórico, que pode ser expandido a partir de procedimentos que levem em conta o princípio da *pertinência*, a fim de se alcançar o efeito de *solidarização*, objetivo final do processo de modelização didática – equilíbrio entre o gênero como referência social e como objeto/instrumento de ensino e aprendizagem.

O modelo teórico é, pois, uma ferramenta dinâmica, portanto, em constante processo de transformação, pois é representante de uma prática de linguagem que, como sabemos, sofre ativamente coerções sócio-históricas que levam a mudanças propositivas, de organização discursiva, entre outras. Assim, a sua construção é sempre situada, e “não precisa ser teoricamente perfeita”⁵ (Machado e Cristovão, 2006, p. 557), se é que existe um “modelo teoricamente perfeito”, pois ele representa sempre uma perspectiva analítica, já que está condicionado a processos seletivos: teorias, recorte temporal, exemplares textuais, etc.

De Pietro e Schneuwly (2014, p. 58) ponderam que, do ponto de vista estrutural (do produto), o modelo do gênero apresenta, geralmente, cinco componentes básicos: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas”. Segundo os autores, essa estrutura tem como parâmetro “formalizações parciais do processo de produção languageira e uma teoria dos gêneros” (De Pietro e Schneuwly, 2014, p. 58) fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin e nas suas releituras feitas por pesquisadores do ISD. Os autores, na sua exposição teórica sobre o processo de modelização do gênero, admitem que há diferentes formas de apresentar o produto acabado e que os modelos

⁵ Embora as autoras estejam se referindo ao modelo didático, a afirmação é compatível com o conceito de modelo teórico.

podem, inclusive, ter graus diferentes quanto ao seu potencial para gerar sequências didáticas. É nesse sentido que argumentamos a favor da conceitualização de uma etapa anterior à modelização didática, a da modelização teórica, a qual deve apresentar, como já ressaltamos, uma descrição do gênero do ponto de vista teórico, independentemente de uma situação específica de letramento escolar. O modelo teórico é a porta de entrada para a elaboração de diferentes modelos didáticos do gênero.

Do ponto de vista do produto, a comunidade científica brasileira filiada ao ISD tem apresentado modelos teóricos/didáticos com diferentes configurações. Em muitos casos, o que se apresenta como modelo didático é o que nós do DIALE temos denominado *modelo teórico*, ou seja, uma apresentação/descrição do gênero sem levar em consideração um direcionamento didático (ver trabalhos de Rosa, 2019; Messias, 2014). Nas nossas pesquisas direcionadas pela metodologia das SDG (Barros, 2020), a noção de modelo teórico tem auxiliado na compreensão do gênero como um artefato social de referência, antes da sua modelização didática. O processo de modelização dos diversos gêneros tomados como objetos de estudo/de letramento tem se orientado, de forma prototípica – mas com eventuais variações a depender do gênero e dos objetivos propostos –, pela seguinte metodologia:

- 1) *pesquisa bibliográfica sobre o gênero de referência* em fontes teóricas tanto da área específica do gênero como dos estudos da linguagem (funcionamento na(s) esfera(s) de produção e circulação; características enunciativas, linguístico-discursivas e semióticas; estudo de variações do gênero e de gêneros similares, com o estabelecimento, em alguns casos, de subgêneros⁶/tipos diferentes do mesmo gênero);
- 2) *pesquisa de campo sobre o gênero de referência* (consulta a usuários do gênero – receptores, produtores – por meio de questionários, entrevistas, observação do lugar de produção, etc.);
- 3) *seleção de um corpus representativo do gênero* (a quantidade de exemplares e a sua diversidade em termos de variação de contexto são delimitadas pelas fases anteriores da modelização e pelas possibilidades de coleta de dados);
- 4) *análise descritiva e explicativa do gênero com base no corpus selecionado* (análise fundamentada no conceito de capacidades de linguagem e no modelo de análise textual do ISD, a partir da instrumentalização do quadro com perguntas diretivas de Barros, 2012);
- 5) *observação do contexto de ensino e delimitação dos objetivos didáticos* (documentos prescritivos, ano escolar, currículo da escola, livro didático, conhecimentos prévios dos estudantes, perfil e capacidades dos alunos, período disponível para o projeto de leitura e produção; etc.);
- 6) *delimitação das dimensões ensináveis do gênero* (seleção dos elementos modelizados do gênero para orientar a intervenção didática);
- 7) *adaptação do modelo do gênero ao contexto didático específico* (muitas vezes, os exemplares do gênero de referência precisam ser modificados para se adequarem ao modelo didático resultante do processo de modelização; algumas vezes, é preciso, inclusive, serem elaboradas versões próprias dos textos para orientar a didatização).

⁶ Ver, por exemplo, o trabalho de Barros e Oliveira (2019), que distinguem quatro tipos de reportagens infográficas: exploratório, explanatório, historiográfico e misto exploratório-explanatório; e de Barros e Lima (2018), que delimitam cinco subgêneros da carta do leitor: carta-resposta, carta-denúncia, carta-colaborativa, carta-comentário e carta argumentativa.

As etapas 1, 2, 3 e 4 são equivalentes ao que temos conceituado como *modelo teórico do gênero*. A partir de um contexto específico de ensino, é possível dar continuidade às etapas 5, 6 e 7, com a finalidade de se construir um modelo didático situado, adaptado às necessidades inerentes às circunstâncias de aprendizagem da língua/linguagem.

Como parte da nossa pesquisa empírica, apresentamos, a seguir, uma síntese do processo de modelização teórica do gênero *crítica de cinema*.

Modelização teórica do gênero ‘crítica de cinema’

O produto da modelização teórica da crítica de cinema é apresentado em duas etapas: 1) uma breve pesquisa bibliográfica cujo propósito é conhecer alguns aspectos situacionais mais amplos da prática de produção do gênero; 2) descrição dos níveis organizacional e enunciativo do gênero a partir da análise de um *corpus* textual previamente selecionado. O Quadro 1 descreve o conjunto dos textos tomados como referência para a modelização teórica, selecionado a partir de fontes reconhecidas no meio jornalístico cultural.

Quadro 1. *Corpus* de análise

	Título	Autoria	Publicação
T1	Em ‘Sempre em Frente’, Joaquin Phoenix brilha ao lado de ator mirim	Bruno Ghetti	<i>Folha de S. Paulo</i> (digital) 16/02/2022
T2	‘Pureza’ traz Dira Paes como heroína que enfrenta o escravismo	Inácio Araujo	<i>Folha de S. Paulo</i> (digital) 18/05/2022
T3	‘Lightyear’ retorna a ‘Toy Story’ com beijo gay e influência da ópera espacial	Leonardo Sanches	<i>Folha de S. Paulo</i> (digital e impressa) 16/06/2022
T4	Jurassic World: Domínio’ abandona a ciência e dá lugar a piadas previsíveis	Bruno Carmelo	<i>Folha de S. Paulo</i> (digital) 04/07/2022
T5	‘Jurassic World: Domínio’: os segredos por trás dos dinos na tela	Raquel Carneiro	<i>Veja</i> (digital) 03/06/2022
T6	Spencer’: uma viagem ao coração da angústia	Carlos Eduardo Lourenço Jorge	<i>Folha de Londrina</i> (impressa) 03/02/2022
T7	Nos cinemas, a hora e a vez de uma má reciclagem jurássica	Carlos Eduardo Lourenço Jorge	<i>Folha de Londrina</i> (digital) 09/06/2022
T8	Filme aborda o multiverso frenético	Teté Ribeiro	<i>Folha de Londrina</i> (impressa) 25 e 26/06/2022
T9	“Tudo em Todo Lugar ao Mesmo Tempo”: o multiverso hiperativo	Carlos Eduardo Lourenço Jorge	<i>Folha de Londrina</i> (digital) 30/06/2022
T10	Emma Thompson vai à luta por prazer	Carlos Eduardo Lourenço Jorge	<i>Folha de Londrina</i> (impressa) 07/07/2022

Fonte: os autores.

O *corpus* reúne tanto textos publicados na versão impressa do referido veículo como na digital. Para esta modelização teórica, não nos aprofundamos nas questões que envolvem as especificidades do meio de divulgação – digital ou impresso – e, por conta das limitações próprias de um artigo, também não nos detemos na análise da modalidade visual da crítica.

Uma visão das condições gerais de produção da crítica de cinema

Iniciamos nossa discussão com a pergunta: crítica ou resenha de cinema/cinematográfica/de filmes? Embora a questão da nomenclatura do gênero não seja uma questão crucial para o seu estudo, como ressalta Marcuschi (2005), uma vez que os rótulos genéricos, por vezes, são fluidos, entendemos que, no trabalho em tela, a rotulação perpassa a representação social associada ao gênero. Vários autores já abordaram essa discussão, entre eles: Barreto (2005), Barros e Nascimento (2009) e Carvalho (2013).

Barros e Nascimento (2009), por exemplo, defendem que um dos pontos de conflito entre as nomenclaturas reside no fato de o gênero perpassar duas esferas sociais, por vezes dicotômicas: a esfera cultural/artística e a jornalística. A representação social do crítico estaria mais associada à primeira, pelo aspecto de aprofundamento a ela vinculado; a do resenhista, mais à esfera jornalística, um campo mais comprometido com o imediatismo, a objetividade, a rapidez no fluxo informativo. Esses conflitos sociais estão, segundo Mello (1985), impregnados na historicidade do gênero no contexto brasileiro: na transição de uma fase jornalística mais amadora, em que as análises de produtos culturais eram feitas por intelectuais, por vezes remunerados, para uma fase mais profissional, com contratação gratificada de jornalistas para esse fim, o que resultou em uma popularização da prática da crítica de arte. Foi desse conflito, de acordo com Mello (1985, p. 98), que emergiu o termo *resenha*, justamente para diferenciar os “exercícios críticos estruturados segundo os padrões da análise acadêmica” dos escritos direcionados aos meios de comunicação coletiva. Entretanto, como ressalta o autor, o rótulo *resenha* não teve força entre os leitores dos jornais/revistas, ficando vinculado, de forma geral, ao contexto acadêmico.

Por isso, os autores que defendem que existem, de fato, dois gêneros distintos – crítica e resenha –, geralmente, ancoram tal diferença no grau de aprofundamento da apreciação valorativa em relação à obra cinematográfica, fato que nos remete à origem do conflito: de um lado os intelectuais que se autodenominavam *críticos* (Mello, 1985), que primavam pela densidade da interpretação da obra, e de outro, os jornalistas, dedicados a cumprir demandas profissionais do veículo de comunicação. Dapieve (2002, p. 108), por exemplo, argumenta que o termo *crítica* carrega em si uma concepção de aprofundamento e de densidade “que cada vez mais raramente jornais e revistas conseguem materializar, por propósitos editoriais e por falta de espaço”. Para o autor, o que encontramos nas seções culturais dos jornais são, quase sempre, resenhas – textos sem grandes pretensões ensaísticas, com forte apelo à publicidade e ao consumo de uma obra fílmica.

Entretanto, classificar um texto pelo seu grau de aprofundamento não é uma tarefa fácil e, certamente, implica uma visão de mundo, que é sempre subjetiva. Sendo assim, defendemos, assim como Barreto (2005) e Barros e Nascimento (2009), que os textos jornalísticos rotulados ora como *resenha* ora como *crítica de arte* são o mesmo gênero, havendo, evidentemente, variações quanto à densidade inter-

pretativa e opinativa da avaliação da obra pelo agente-produtor (resenhista/crítico). A nossa opção pela nomenclatura *crítica* ao invés de *resenha* se dá pelo fato de, no campo jornalístico, esfera de produção do gênero, o termo *crítica* ser mais disseminado (Barreto, 2005). Identificamo-nos, assim, com Bazerman (2006, p. 31) quando ressalta que “gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”. Ou seja, os gêneros só existem pela ação linguageira dos sujeitos que o reconhecem como tais nas atividades sociais, e isso inclui, certamente, a sua rotulação.

De forma geral, a crítica cinematográfica, como gênero jornalístico, é tomada como uma avaliação de obras fílmicas, cujo objetivo é dar uma orientação especializada aos expectadores (Mello, 1985). Barreto (2005, p. 44), ao analisar o “papel da crítica contemporânea”, argumenta que “as críticas atuais se assentam sobre uma base de conhecimentos e estilos de análise de filmes já sedimentados (alguns mais ou menos estruturados, conceitual e metodologicamente, que outros), aos quais se filiam, contrapõem ou fazem referência”. Ou seja, as críticas de cinema, normalmente, dialogam entre si, num movimento intertextual/discursivo, o que nos faz levantar a hipótese de que o agente-produtor desse gênero, ao representar o destinatário da ação linguageira, não se restringe ao “leitor leigo” do veículo jornalístico, mas vislumbra também outros críticos e especialistas da área cinematográfica, com os quais tenta estabelecer uma interação.

No escopo das regularidades discursivas prototípicas do gênero – informar sobre o filme e emitir um parecer interpretativo sobre – o crítico, a depender das representações que faz da situacionalidade de produção e recepção textual, pode dar encaminhamentos diferenciados à sua produção e assumir papéis discursivos singulares. Barreto (2005), por exemplo, destaca algumas funções possíveis assumidas pelos críticos, resultantes da dialética instaurada entre as restrições sócio-históricas da atividade social (e, portanto, discursiva) na qual se insere o gênero e os objetivos singulares do agente-produtor/crítico de cinema. Evidentemente, em um texto pode emergir mais de um papel, um sobrepor o outro pelo seu estatuto hierárquico, ou haver um certo equilíbrio entre eles. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese desses objetivos e papéis, os quais nos dão uma visão mais clara das implicaturas enunciativas desse gênero.

O que esse quadro nos mostra é a complexidade enunciativa da crítica de cinema, um pré-construído sociodiscursivo do campo do jornalismo cultural que, como qualquer outro gênero, sofre as coerções do seu meio sócio-histórico e, mesmo assim, consegue manter certa estabilidade para que possa mediar as interações a que se propõe como artefato linguageiro. Na contemporaneidade, esse gênero, como ressaltam Barros e Nascimento (2009, p. 258), “tem se deparado com um tipo de jornalismo massivo, com limitações de espaço e falta de tempo para uma análise mais atenciosa das obras fílmicas”. Ou seja, não dá para compreender o funcionamento desse gênero na atualidade sem considerar, por exemplo, a “crise” do jornalismo mundial (ver Christofletti, 2019), o fenômeno da “desinformação” (ver Carvalho, 2013), o fazer jornalístico no contexto digital (ver Rocha e Soares, 2019). Como nossos propósitos para a modelização teórica, neste texto, não conseguem dar conta de discutir todas essas questões e suas implicações na prática linguageira de escrever críticas de obras fílmicas no campo jornalístico, encerramos aqui nossa contribuição para uma visão mais crítica das condições de produção desse gênero. Passamos, em seguida, para a segunda fase do processo de modelização teórica: uma descrição linguístico-discursiva do gênero, com base na análise do *corpus* textual descrito no Quadro 1.

Quadro 2. Diferentes objetivos e papéis do crítico de cinema

Diferentes objetivos da crítica de cinema	Papéis sociais correspondentes
Informar sobre a obra	Para além da apreciação da obra, o crítico cumpre o papel de transmissor de informações sobre o filme: sinopse, ficha técnica, etc. “Se o objetivo for uma análise mais aprofundada, podemos encontrar informações mais detalhadas e até mesmo referências à teoria do cinema que sejam pertinentes para aquela crítica” (Barreto, 2005, p. 45).
Orientar o consumo do leitor	Nesse caso, o papel assumido é o de orientador do leitor que deseja assistir ao filme ou de motivador para instigar o leitor a “consumir” a obra.
Didatizar a obra	“[...] o crítico se coloca como alguém com mais conhecimentos e mais experiências e que pode ensinar algo sobre o cinema”, contribuindo para a formação cinematográfica do leitor (Barreto, 2005, p. 46).
Compartilhar conhecimentos sobre o filme	O papel é de quem “escreve para um público que, supostamente, já viu o filme em questão e quer compartilhar as suas sensações [...]. O leitor, visto numa posição de igualdade, provavelmente, já tem um bom repertório de informações e referências que podem ser ativadas, mudando o patamar da discussão e economizando informações que podem soar supérfluas ou superficiais” (Barreto, 2005, p. 46).
Distrair ou divertir	“A crítica pode, ainda, se colocar como uma distração ou divertimento, vista como um produto com um fim em si mesmo” (Barreto, 2005, p. 46).
Avaliador da obra fílmica	Nesse caso, o crítico assume o papel de “julgar se o filme é bom ou ruim, baseando-se em critérios objetivos ou subjetivos” (Barreto, 2005, p. 46), sem muitas vezes, trazer argumentos que justifiquem seu posicionamento. Esse tipo de julgamento, geralmente, avalia os filmes a partir de um ideal.
Analisar o filme	O papel de analista fílmico pressupõe um estudo pormenorizado da obra “para conhecer melhor sua natureza, funções, relações, causas e efeitos. Nesse processo, é possível descrever, caracterizar e compreender a obra, facilitando sua interpretação (Barreto, 2006, p. 47).
Colaborar para melhorar o cinema	Esse papel se volta “não apenas para o espectador, mas também para os integrantes da indústria cinematográfica, que teriam, na crítica, um reflexo das conquistas e erros de seus trabalhos” (Barreto, 2005, p. 48).

Fonte: os autores, com base em Barreto (2005, p. 46-48).

Uma análise dos níveis organizacional e enunciativo do gênero *crítica de cinema*

Para análise do *nível organizacional*, de acordo com Machado e Bronckart (2009), acionamos as seguintes categorias: plano textual global, tipos de discurso e de sequências e mecanismos de textualização. O plano textual da crítica de cinema é bastante flexível, podendo variar a depender do meio de publicação, suporte, estilo do crítico, etc. Com base na observação do *corpus* da pesquisa é possível “resumir” o gênero da seguinte forma:

- a) sempre tem um título que, na maioria das vezes, dá destaque ao nome do filme-alvo da crítica e traz um aspecto importante da avaliação fílmica (T4 – *Jurassic World: Domínio* ‘abandona a ciência e dá lugar a piadas previsíveis’);
- b) é característica prototípica do gênero a apresentação de um subtítulo, logo abaixo do título, com uma expansão da linha argumentativa assumida na crítica (T4 – *Filme poderia ser o capítulo mais ousado da franquia sobre dinossauros, mas explora pouco a sua premissa*);
- c) é um texto autoral, por isso sempre há a menção explícita do nome do crítico, geralmente, um jornalista especializado em cinema (ver Quadro 1);
- d) o texto pode trazer a ficha técnica do filme, mas esse não é um item obrigatório, já que as informações podem aparecer diluídas no texto principal; a ficha parece ser uma característica, sobretudo, dos textos publicados em ambiente virtual (ficha de T1, exposta depois do nome do crítico e antes do texto principal – *SEMPRE EM FRENTE / Quando estreia: nesta quinta 17 / Onde: nos cinemas / Elenco: Joaquim Phoenix, Gaby Hoffmann, Scoot McNairy / Produção: EUA, 2021 / Direção: Mike Mills*);
- e) imagens de cenas do filme com descrição em legendas é uma característica do gênero – seja na versão impressa ou virtual; entretanto, na *online*, normalmente, a parte visual é mais explorada;
- f) o texto principal aciona, prototipicamente, mas de forma não linear, os seguintes atos discursivos: i) apresentação de informações técnicas do filme, como nome dos atores, do diretor, data da estreia, etc.; ii) narração/descrição de partes do enredo, mas sem “entregar” a trama toda – o objetivo é apresentar uma amostra da história para instigar a curiosidade do leitor; iii) interpretação valorativa de aspectos da obra tomados como objetos da crítica (atuação dos atores, roteirização, composição de enredo, desenvolvimento do argumento fílmico, utilização de efeitos especiais, comparação com outros filmes ou com filmes da mesma franquia, etc.); iv) menção a outros filmes – para efeitos de comparação, para apresentar um ator/diretor e relacioná-lo a filmes anteriores, para trazê-los como referências utilizadas pelo filme analisado, etc.; v) conclusão avaliativa da obra.

Importante destacar que esses atos discursivos nunca aparecem de forma fragmentada na crítica, pelo contrário, estão sempre articulados. O texto é, discursivamente, bastante complexo. Vejamos, por exemplo, este trecho de T1, crítica do filme “Jurassic World: Domínio”:

No filme mais recente, dirigido por Colin Trevorrow, não surpreende que o caráter perverso e abusivo provenha dos empresários bilionários, em vez dos pequenos estudiosos de química, física e biologia, todos amantes dos bichos. Na introdução, Ellie Sattler, papel de Laura Dern, faz carinho num dinossauro em cativeiro. Os CEOs dessa aventura jamais fariam algo parecido. (T1 – grifos nossos).

Nesse mesmo parágrafo temos uma amostra de como os atos vão sendo conduzidos pelo agente-produtor da crítica de forma articulada. Ao mesmo tempo em que interpreta valorativamente a obra (*italico*), o crítico dá informações técnicas do filme, como nomes de atores e diretor (grifo), e encaixa, no seu discurso, parte da narração do enredo (**negrito**). E não há um padrão textual para o acionamento

desses atos discursivos. Normalmente, o crítico inicia o texto com uma interpretação mais geral da obra (como em T4 – “*Desde que esta fábula sobre dinossauros chegou aos cinemas, ela teve como objetivo questionar os limites da nossa humanidade*”), mas é possível, por exemplo, introduzir o texto com a narração do enredo (como em T5 – “*Numa noite chuvosa, um grupo de visitantes de um parque [...]*”).

Ao analisar os textos do *corpus*, concluímos, assim, que, ao mobilizar representações contextuais, o agente-produtor da crítica tem por objetivo *expor* conteúdos temáticos sobre o filme- alvo de sua crítica, os quais estão *conjuntos*, ou seja, diretamente vinculados ao mundo empírico da ação de linguagem. Não há um descolamento espaço-temporal entre o discurso da crítica e seu referente textual. Já no que se refere ao binômio implicado e autônomo, verificamos que os textos apresentam marcas tanto do *discurso interativo* (expor implicado) como do *discurso teórico* (expor autônomo). Dessa forma, entendemos que há um fusionamento característico do que Bronckart (2003, p. 192) chama de *discurso misto interativo-teórico*. Nas críticas encontramos tanto um discurso autônomo, independente da situacionalidade de produção da linguagem, característico do discurso teórico, o qual busca um tom discursivo mais objetivo e uma distância do destinatário (T1 – “*O filme é, de certo modo, uma maneira de mostrar a um homem o peso e a responsabilidade a que muitas mulheres estão diariamente sujeitas, atuando como mães*”); tanto um discurso que se apoia no contato direto com o destinatário, a fim de chamar sua atenção, pedir sua aprovação, etc., próprio do discurso interativo, marcado, em grande parte, por recursos dêiticos (T1 – “[...] *no filme ‘Sempre em frente’, que estreia nesta quinta-feira*”; T4 – “*Você desaparecerá enquanto espécie, mas o planeta continuará presente*”).

Quanto à planificação textual, verificamos que o *tipo de sequência* predominante na crítica de cinema é, quase sempre, a *sequência argumentativa*. De forma geral, o objetivo desse gênero gira em torno da defesa de um ponto de vista em relação à obra fílmica, mesmo que, para isso, o agente-produtor assumia diferentes papéis, como vimos no Quadro 2. É um posicionamento perpassado pela lente de um especialista e condicionado às representações situacionais. Por exemplo, em T10, o foco escolhido pelo crítico é a atuação da atriz principal do filme. A primeira fase da sequência argumentativa, a *premissa*, aparece logo no título e subtítulo: “*Emma Thompson vai à luta por prazer / Filme que estreia nas salas brasileiras na segunda quinzena de julho traz a atriz numa interpretação brilhante*” (T10). Logo de cara o leitor já tem ideia do ponto de vista do crítico. No texto são expostos alguns *argumentos* para defender a “brilhante interpretação” da atriz, como em “*Thompson e McCormack pulsam juntos na tela; ela alimenta com seriedade e humor essa mulher reprimida [...]*” (T10). Como nesse caso o foco da argumentação é a atuação da atriz, os argumentos, muitas vezes, são ancorados na trama fílmica. No que se refere aos *contra-argumentos*, não é comum as críticas apresentarem essa fase. Já a fase da *conclusão* é bastante explorada pelo gênero. É o momento em que o crítico “arremata” sua avaliação e retoma, quase sempre, o ponto principal da avaliação; no exemplo em questão, na atuação da atriz principal: “*A culminação é um momento final luminoso e inesquecível, declaradamente o mais desafiador da carreira de Emma Thompson.*” (T10).

T10, entretanto, não avalia apenas a atuação da atriz. Isso é comum nesse gênero. Mesmo o ponto central sendo a atuação de Emma Thompson, a crítica apresenta outras interpretações e juízos de valor, pois o objeto de análise é sempre o filme. Assim, embora possamos interpretar o texto como uma macro sequência argumentativa, também podemos analisá-lo de forma micro, a partir de *esquematiza-*

ções argumentativas (BRONCKART, 2003, p. 239) locais, como nesse trecho em que a argumentação se concentra na qualidade da trama: “*O drama é tão autêntico e naturalista que parece que você está realmente no quarto com Nancy e Leo, resultando uma experiência totalmente imersiva*” (T10).

Uma característica prototípica desse gênero é o *encaixamento*, no discurso dominante (expor teórico-interativo), de um discurso secundário, a *narração ficcional* do enredo filmico. Conseqüentemente, esse fenômeno também se aplica no caso das sequências: *sequências narrativas* locais são encaixadas à macro sequência argumentativa que planifica o texto, momento em que o agente-produtor narra trechos do enredo filmico. Essa narração não é marcada linguisticamente por marcadores espaço-temporais como na narração clássica (*No dia em que conheci meu marido...*). Muitas vezes a mudança discursiva é feita com marcadores intratextuais que remetem ao enredo, como “na trama”, “no enredo” (T3 – “*Na trama, Buzz e Alisha Hawthorne são patrulheiros espaciais que protegem a galáxia de qualquer ameaça. Durante uma missão, sua nave colide e faz um pouso forçado num planeta hostil. Sem equipamentos para alçar voo, eles e a tripulação de milhares de humanos e robôs fixam residência ali*”).

Em relação aos *mecanismos de textualização*, no que diz respeito à *coesão verbal*, destacamos a utilização do *presente histórico* como estratégia para narrar parte do enredo, o que dá um efeito de presentificação da trama, como vemos no exemplo supracitado, retirado de T3. É como se o filme estivesse sendo exibido *online*, e crítico e leitores estivessem assistindo-o ao mesmo tempo. O efeito é de descrição da trama. Nessa imbricação, na textualidade, entre mundo do expor e narrar ficcional, um recurso bastante utilizado são os parênteses. Eles marcam a ruptura entre personagens (ficção) e atores (mundo real), como vemos nesse trecho de T9 – “*Evelyn não quer que seu pai Gong Gong (o veteraníssimo James Hong), um tradicionalista idoso, descubra que sua neta é gay*”.

Um dos mecanismos de textualização abordado pelo quadro de análise do ISD é a *coesão nominal* (BRONCKART, 2003), trabalhada pela Linguística Textual como coesão referencial. A crítica de cinema mobiliza várias estratégias para retomar objetos discursivos já referenciados no texto. Entre essas estratégias, destacamos alguns tipos utilizados para retomar o filme-alvo da avaliação. O nome do filme, geralmente, é mencionado no título da crítica. É a estratégia utilizada por T4, que traz, na frase do título, “Jurassic World: Domínio”. Ele se torna um objeto do discurso e é “atualizado” por diferentes estratégias ao longo do texto: *o/este filme* (especificação do objeto, determinado por artigo definido ou pronome demonstrativo – hiperônimo, em relação ao título da obra); *essa fábula sobre dinossauros* (perífrase com determinante demonstrativo); *ela* (pronome pessoal do caso reto); “*Jurassic World: Domínio*” (repetição); *essa releitura de mito como Frankenstein, em versão familiar e menos assustadora* (perífrase com determinante demonstrativo, adjetivada), *as produções* (retomada indireta – o filme-fonte é uma das produções); *o filme mais recente* (perífrase); *a introdução* (retomada por associação – introdução do filme); *essa aventura* (rotulação do objeto com determinante demonstrativo); *sua* (pronome demonstrativo); *a trama / a narrativa / o enredo* (retomada por associação – trama/narrativa/enredo como parte da obra filmica); *a conclusão da franquia* (perífrase); *agora / desta vez* (dêixis interna – agora/ desta vez indicam que o referente é o filme atual da franquia dos dinossauros).

Pela complexidade discursiva do gênero – discurso misto interativo-teórico com encaixamento de narração ficcional – as cadeias anafóricas tendem a ser bastante diversificadas, uma vez que a escolha das unidades anafóricas é “dependente do tipo de discurso em que essas unidades aparecem”

(BRONCKART, 2003, p. 271). Evidentemente, o que trazemos como exemplo é apenas uma amostra das possibilidades de processamento da coesão nominal na crítica de cinema. Além disso, não é apenas o filme avaliado o objeto do discurso retomado anaforicamente no gênero. Ele é o objeto principal, por isso, é natural que sua cadeia anafórica seja mais expressiva. Tudo vai depender, também, do foco temático privilegiado pela crítica. É importante destacar que essas retomadas não são meras substituições lexicais. Elas são frutos de representações valorativas dos objetos do discurso. Ou seja, para além de explicitar “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referencias” (BRONCKART, 2003, p. 268), o processo de coesão referencial possibilita construir axiologicamente os objetos linguageiros.

As categorias de *conexão* sistematizadas pelo ISD dão ênfase às conexões entre “partes” do plano textual: conexão entre um tipo de discurso e outro (*segmentação*); entre uma fase e outra da sequência/outra forma de planificação (*demarcação*); entre frases sintáticas e planificações textuais (*empacotamento*); entre frases sintáticas (*ligação-coordenação* ou *encaixamento-subordinação*). De modo geral, assim como a coesão nominal, a conexão é um mecanismo dependente dos tipos de discurso (BRONCKART, 2003, p. 267). Como o discurso predominante na crítica é do mundo do expor (discurso misto interativo-teórico), é natural que as unidades de conexão sejam, em sua maioria, de valor lógico (*porém, no entanto, portanto, desde que*, etc.). Essas unidades podem marcar, num nível mais inferior, processos de coordenação e subordinação sintática, mas também podem integrar diferentes “partes” do plano textual. Por exemplo, o conectivo *portanto* pode demarcar a fase de conclusão da macro sequência argumentativa que planifica o texto (função de *demarcação*), como em: “*Portanto, o filme dá um passo para frente e outro para trás. Por um lado, evolui a trama [...]. Por outro lado, retira do centro do debate a moral [...]*” (T4). Nesse exemplo, temos também conectivos que assumem a função de *empacotamento* (*por um lado/por outro lado*), uma vez que conectam duas frases que representam pontos opostos da fase conclusiva da argumentação. Por ter, discursivamente, também um caráter interativo (misto interativo-teórico), é comum a crítica inovar nos processos articulatórios, ao mobilizar unidades conectivas mais informais, com tom dialógico, como nessa fase conclusiva da sequência argumentativa de T2: “*Então ficamos assim – ‘Pureza’ sofre de um ‘benfeitismo’ quase fanático [...]*”.

Ainda sobre a conexão, é importante destacar possíveis processos de *segmentação*, na marcação da passagem do discurso expositivo dominante para a narração do enredo. Como já dissemos, na maioria das vezes, essa transição não é marcada textualmente. Fica a cargo do leitor interpretar os momentos em que o filme está sendo tomado como produto cultural do mundo do expor e quando está sendo tomado como ficção do mundo do narrar. Porém, em alguns casos, essa conexão confunde-se com uma dêixis interna, como em: “*Os fãs mais puristas, no entanto, não precisam se preocupar, pois o traje verde e branco continua lá [...]. Na trama, Buzz e Alisha Hawthorne são patrulheiros espaciais que protegem a galáxia [...]*” (T3). “Na trama” funciona tanto como um conectivo de transição do discurso expositivo argumentativo para o discurso narrativo, como um dêitico interno, para mostrar que, naquele momento, o foco é o enredo da trama. Embora a narração não ocupe um espaço tão expressivo na crítica, ainda assim são mobilizados conectivos espaço-temporais, próprios desse tipo de discurso. No exemplo, T1 faz uma conexão temporal para dar coerência à cronologia narrada: “*A trama mostra a relação conturbada entre os irmãos Johnny, interpretado por Joaquin Phoenix, e Viv, papel de Ga-*

brielle Hoffmann, que praticamente romperam após a morte da mãe deles. Um ano depois, quando Viv se vê impelida [...]”.

No nível enunciativo, Machado e Bronckart (2009), como vimos, analisam as *vozes enunciativas* e as *modalizações*. No caso das vozes, essas são analisadas a partir de três categorias: 1) *de personagens* (vozes agentivas de seres humanos ou humanizados discursivamente); 2) *sociais* (vozes sociais não agentivas, mas que são acionadas como instâncias externas); 3) *do autor* (voz interventiva do agente-produtor). Nas críticas de cinema é comum o acionamento de *vozes de personagens*, ou seja, uma agentividade externa que intervém explicitamente em algum aspecto do conteúdo temático. Normalmente, elas podem ser requeridas para dar sustentação à argumentação do crítico. Nesse caso, estão ligadas, sobretudo, a instâncias do mundo cinematográfico. T5 traz um bom exemplo, ao citar, por meio de discurso direto aspeado a fala do diretor do filme-alvo da crítica (“Jurassic World: Domínio”): “‘O filme se chama Domínio para deixar claro o que é dominante’ [...], disse o diretor Colin Trevorrow via Zoom a Veja” (T5).

As *vozes sociais* (sem agentividade explícita), por sua vez, permeiam polifonicamente o discurso das críticas. Elas ora estão associadas ao conteúdo temático explorado pelo agente-produtor do texto ora ao universo cinematográfico. É comum uma intersecção polifônica com vozes representadas por outras produções filmicas, seja para associar um ator/diretor a um filme que o represente, seja para estabelecer comparações ou possíveis conexões avaliativas. T9, crítica do filme “Tudo em Todo Lugar ao Mesmo Tempo”, por exemplo, aciona polifonicamente oito títulos filmicos para construir sua argumentação. Logo no início do texto o crítico apoia-se em duas vozes sociais – a da instância filmica “Homem-Aranha” e a do fenômeno social “multiverso”: “Desde que ‘Homem-Aranha: Sem Volta para Casa’ se tornou um mega sucesso, o pretexto da trama do ‘multiversos’ virou moda no cinema” (T9). É importante destacar que essas vozes são destacadas na textualidade por meio de aspas, ou seja, o agente-produtor, explicitamente, deixa marcada a interferência externa, supondo, provavelmente, que o destinatário a interprete, a fim de atribuir sentido ao enunciado.

Quanto à *voz do autor*, mesmo a textualidade da crítica não utilizando a primeira pessoa do singular para comentar aspectos do conteúdo temático, é comum a voz do agente-produtor se sobressair em momentos em que o *discurso interativo* é mais saliente, quando parece haver um diálogo mais próximo entre crítico e leitor, como nesses trechos: “Sim, Michelle Yeoh luta várias vezes [...]” (T8); “gora ficou parecendo que ‘Tudo em Todo Lugar ao Mesmo Tempo’ é um filme suave demais. Não é. [...]” (T8); “O que nos traz o filme de Barbieri? Nos traz a imagem” (T2). Esse último exemplo mostra uma estratégia discursiva bastante utilizada pela crítica: as perguntas retóricas, respondidas, logo em seguida, numa clara simulação dialógica entre crítico e leitor.

A *modalização*, último aspecto do nível enunciativo, tem a finalidade de “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (Bronckart, 2003, p. 330). Ela é analisada pelo ISD a partir de quatro categorias: *lógica* (mundo objetivo – condições de verdade, fatos atestados, possíveis, prováveis, etc.); *deôntica* (mundo social – domínio do direito, obrigação social, normas em uso); *apreciativa* (mundo subjetivo – avaliação pessoal); *pragmática* (modalização atribuída a um agente externo). O que verificamos pela análise das críticas do nosso *corpus* é que a modalização do discurso está muito associada ao tom da avaliação da obra filmica e ao estilo autoral do crítico. Há críticos, por exemplo, que

procuram acionar recursos *modais lógicos* para atestar a veracidade dos argumentos expostos, como o faz o crítico de T7 nessa passagem: “*E de onde vem e de quem é essa respiração pesada e onipresente? Claro, de um passado a ser respeitado e honrado*” (T7). “Claro”, nesse caso, funciona como um advérbio modal que reforça a “verdade” defendida pelo crítico. O crítico de T1, por sua vez, aciona duas vezes o advérbio “felizmente” para se colocar mais abertamente na discursividade avaliativa, utilizando, assim, a *modalização apreciativa*: “[...] *mas, felizmente Norman tem um olhar sempre ouro* [...]” (T1); “*Felizmente, porém, o trio de atores principal não soleniza demais as situações* [...]” (T1). Quanto à *modalização deôntica*, essa é acionada, sobretudo, por meio do auxiliar de modo “pode”, como nesse exemplo, em que o crítico explicita a seus leitores que “não pode” revelar a sequência do enredo (regras sociais da esfera jornalística cultural): “*O que se segue não pode ser revelado, mas é conveniente que* [...]” (T9). Já a *modalização pragmática* não obteve relevância na nossa análise, a ponto de explorarmos um exemplo.

Considerações finais

O objetivo do texto foi apresentar um conceito que vem sendo utilizado pelo GP DIALE ao qual pertencemos, o de *modelo teórico de gênero*. Conceito esse tomado como uma primeira etapa da modelização didática sistematizada pelo Grupo de pesquisadores de Genebra filiado ao ISD. Essa ferramenta tem instrumentalizado diversas pesquisas do GP, sobretudo, as desenvolvidas no âmbito de dois mestrados profissionais da UENP: o PROFLETRAS e o PPGEN. Por meio dela, o pesquisador aprofunda-se na compreensão do funcionamento do gênero enquanto um objeto teórico e social, uma vez que os textos de referência para análise advêm da esfera social de produção e circulação do gênero. Por meio dele é possível, por exemplo, delimitar subgêneros (ou tipos diferenciados do mesmo gênero), como assim o fizeram Barros e Lima (2018) e Barros e Oliveira (2019).

Como contribuição analítica, apresentamos uma síntese de um processo de modelização teórica da crítica de cinema, um gênero da esfera do jornalismo cultural, bastante complexo do ponto de vista discursivo. A intenção foi, além de explicitar a funcionalidade enunciativa e linguístico-discursiva do gênero, expor uma amostra da aplicabilidade analítica do quadro de análise de textos de Bronckart (2003, 2006), com as adaptações organizacionais de Machado e Bronckart (2009). A intenção é que o modelo teórico apresentado possa conduzir a elaboração de diferentes processos de modelização didática e, conseqüentemente, potencializar a realização de diversos projetos de ensino, sobretudo, os instrumentalizados pela *metodologia das sequências didáticas de gêneros*.

Referências

BARRETO, R. C. 2005. *Crítica ordinária: a crítica de cinema na imprensa brasileira*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 178p.

BARROS, E. M. D. de. 2020. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do con-

ceito interacionista de ZPD. In: A. P. F. N. BRANDILEONE; V. da S. OLIVEIRA (org.), *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas, Pontes Editores, p. 127-144.

BARROS, E. M. D. de. 2012. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, 6(11):11-35.

BARROS, E. M. D. de; LIMA, L. T. S. 2018. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. In: E. M. D. de BARROS; M. S. D. STRIQUER; L. J. STORTO (org.), *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas, Pontes Editores, p. 2019-252.

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. 2009. As coerções sociais da contemporaneidade no funcionamento do gênero crítica de cinema. In: A. V. GONÇALVES; M. BAZARIM (org.), *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos, Claraluz, p. 251-272.

BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M.; STORTO, L. 2017. O gênero “resenha de filmes”: de objeto social de referência a objeto didático. In: BARROS, E. M. D. de; STORTO, L. J. (org.), *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade*. Campinas, Pontes Editores, p. 152-182.

BARROS, E. M. D. de; OLIVEIRA, C. R. R. de. 2019. A reportagem infográfica como objeto de ensino da leitura e da produção textual multissemiótica. In: C. L. NASCIMENTO et al. (org.), *Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa: experiências no Profletras-II*. São Paulo, Fonte Editorial, p. 179-205.

BAZERMAN, C. 2006. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith C. Hoffnagel, 2. ed. São Paulo, Cortez, 165p.

BRASIL. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 595p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRONCKART, J.-P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de A. R. MACHADO e M. L. MATENCIO. São Paulo, Mercado de Letras, 208p.

BRONCKART, J.-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de A. R. MACHADO e M. L. MATENCIO. São Paulo, Mercado de Letras, 258p.

BRONCKART, J.-P. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de A. R. MACHADO e P. CUNHA. 2. reimpressão, São Paulo, EDUC, 353p.

CARVALHO, R. 2013. O lugar da crítica de cinema como gênero do jornalismo cultural e sua crise. *Baleia na rede*, 1(10):226-239.

CHRISTOFOLETTI, R. 2019. *A crise do jornalismo tem solução?* Barueri, Estação das Letras e Cores, 104p.

CHEVALLARD, Y. 1997. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor Ltda, 196p.

DAPIEVE, A. 2002. Jornalismo Cultural. *In: A. CALDAS (org.), Deu no jornal: o jornalismo impresso na era da internet.* Rio de Janeiro, Editora PUC Rio, p.95-112.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2014. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In: E. L. NASCIMENTO (org.), Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* 2.ed., Campinas, Pontes Editores, p. 51-82.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. SeqÜências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (org.), Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY. 2004. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (org.), Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, Mercado de Letras, p. 149-185.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L.L. 2006. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3):p.547-573.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J-P. 2009. (Re) configurações do trabalho do professor: a perspectiva teórica do grupo Alter-Lael. *In: A. R. MACHADO; L. A. ABREU-TARDELLI; V. L. L. CRISTOVAO (org.), Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas, Mercado de Letras, p. 31-78.

MARCUSCHI, L. A. 2005. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO (org.), Gêneros textuais: reflexões e ensino.* União da Vitória, Kaygangue, p. 17-34.

MELLO, J. M. 1985. *A opinião no jornalismo brasileiro.* Petrópolis/RJ, Vozes, 166p.

MESSIAS, C. 2014. O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico. *Eutomia*, 1(14):120-143.

ROCHA, L. V.; SOARES, S. R. (org.). 2019. *Comunicação, jornalismo e transformações convergentes.* Palmas, EDUFT, 134p.

ROSA, R. A. 2019. Modelo didático do gênero artigo científico: um contributo para o ensino do Português como Língua Adicional. *Belt Journal*, 10(1):e33154. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33154>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (org.), Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, Mercado de Letras, p. 71-91.

VIGOTSKI, L. S. 2008. *Pensamento e linguagem.* Tradução de J. L. CAMARGO. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 194p.

Submetido: 25/07/2022

Aceito: 08/09/2022