



O trabalho com resenhas e a escrita na escola¹

Maria Célia Ribeiro da Silva*

Introdução

O avanço da tecnologia aponta para a criação de novos meios de comunicação que já não permite se pensar a leitura tal como é concebida no espaço da sala de aula, isto é, como uma prática (ainda hoje!) desprovida de qualquer relação interlocutiva - leia-se - de uma relação que não considera o dizer do aluno como locutor, tão pouco como interlocutor das palavras de outrem. Para que se lê, então? Na sala de aula, diríamos que para responder um exercício; fora dela, para atender uma necessidade do cotidiano. Com a escrita parece acontecer o mesmo, assim como não se lê para saber o que o autor do texto tem a dizer, ou para questionar o que este diz, também não se escreve para abrir discussões, confrontar pontos de vista, antes para confirmar o que o outro tomou como certo e, o que é pior, na maioria das vezes, para confirmar uma história que não é nossa ou, pelo menos, que nada nos diz. E as razões para ler (e escrever) continuam tão intensamente vividas... (Foucambert, 1994:31).

Em vista disso, optamos por introduzir, na sala de aula do ensino médio, com alunos de 1^a e 2^a séries de uma escola pública de Campina Grande, uma prática constante de leitura/escrita voltada para uma concepção de leitura que conscientizasse o sujeito (aluno) do seu papel efetivo de leitor/autor, tão ignorado pela escola. Para tanto, tomamos como principal fundamento para esse trabalho a *teoria da leiturização* proposta por Foucambert (op.cit.). Nesta o autor refere-se à escrita como uma atividade do pensamento e, se assim o é, a leitura, como atividade

* Professora de ensino fundamental e médio de uma escola pública, Campina Grande-PB.

¹ Este texto originou-se de um trabalho monográfico desenvolvido em 1997, no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, sob o título de *Ensinar a escrever na escola: o trabalho com as resenhas*.

interlocutiva, decorre necessariamente da interação com diferentes e complexos escritos. Uma postura que, segundo Foucambert, deve prevê uma reformulação quanto ao papel das bibliotecas, hoje restrito à manutenção e ofertas de livros, e também quanto à formação pedagógica do professor, que quase sempre caracteriza-se como um não-leitor.

Na perspectiva do autor, *Leiturizar-se* significa ir ao encontro da escrita para conhecer *o que* o Outro disse e *como* disse e, ao mesmo tempo, constituir-se co-autor das palavras alheias, para pôr em dúvida, acrescentar ou discordar da linguagem persuasiva da qual quis nos cercar nosso interlocutor. Nesse sentido, a leitura (indissociada cada vez mais da escrita) passa de representação oral de um código escrito, característica que marca a era da alfabetização, para uma atividade de (re)construção de sentidos que visa melhorar ou transformar a realidade.

Tendo em vista esse pressuposto teórico, resolvemos instaurar uma prática de leitura/escrita que contemplasse textos de natureza diversa, a fim de integrar o aluno na posição de leitor-autor das palavras de outrem e de seu próprio dizer, objetivo que acreditávamos concretizar através da análise de modelos textuais de escrita, mediante a monitoração do professor.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Da coleta e escolha dos dados

Para investigar o processo de construção dos sujeitos como leitores-autores no contexto escolar, escolhemos como principal fonte de dados a produção de resenhas críticas pelos alunos, atividade que esteve apoiada numa proposta de leitura prévia dos modelos textuais de resenhas apresentados em publicações periódicas, como revistas e jornal. Optamos pela resenha crítica por se tratar de um texto de grande teor argumentativo, pois, afora as partes relativas ao resumo e aos dados descritivos do objeto resenhado e de seu autor, comporta ainda uma parte destinada às apreciações e juízo de valor sobre o referente, característica que parecia atender a proposta em vista, já que favorecia a construção do estatuto do aluno como leitor-autor.

A esse instrumento de coleta de dados esteve associado o uso de

diários dialogados (cf. Billerbec, 1995 e Silva, 1998), fonte secundária e, como tal, apenas subsidiária à interpretação das informações. Os diários, na verdade, compreendiam dois cadernos de notas - um destinado à 1ª série e outro à 2ª - que se prestavam ao comentário de leituras realizadas em classe, como reportagens, contos, crônicas, cenas de peças teatrais, além das “chamadas” obras do gênero infanto-juvenil, que também compunham o circuito de leitura. A escrita nos diários tinha por objetivo favorecer a produção de resenhas, já que exercitava-se nestes a leitura crítica e reflexiva.

2.2 Da proposta de leitura/escrita

O desenvolvimento da prática de leitura/escrita compreendeu dois momentos interligados. No primeiro, os alunos realizaram a leitura de resenhas críticas relativas às obras de ficção, aos filmes e aos programas de TV, publicadas em periódicos como *Vêja, Isto é* e *Folha de S.Paulo*. Essa atividade foi desenvolvida com o intuito de observar como o resenhador manipula as informações presentes no seu texto, isto é, como ele faz para torna-se persuasivo, capaz de fisgar o interlocutor pela palavra. Para monitorar a discussão sobre os textos, sugeriu-se um roteiro para estudo das resenhas ressaltando esta e outras questões referentes à estrutura dessa modalidade textual.

À fase subsequente de leitura e discussão dos textos, incluíram-se etapas de produção de resenhas- segundo momento da proposta -, sendo três na primeira série e duas na segunda, sempre associadas a atividades de reescrituras, a exceção dos textos produzidos na última etapa de cada série. Tencionava-se com esse bloco de atividades escritas verificar em que medida o aluno apreendia os modelos textuais a que esteve exposto, se copiando sua estrutura ou reutilizando, de maneira significativa e funcional, as técnicas da linguagem escrita utilizadas pelo autor das resenhas, de modo a imprimir aos seus escritos uma maneira particular, “própria”, de questionar o que foi lido.

É oportuno destacar que toda essa atividade foi realizada sempre sob a coordenação da professora, cuja intervenção revelou-se imprescindível para o processo de construção dos alunos como leitores-autores, já que cabia a ela esclarecer, ora verbalmente, ora através de recados escritos (nas reescrituras, por exemplo), como os alunos deviam

manipular os expedientes da escrita usados por outrem, procurando evitar, pelo menos num momento posterior, o exercício da cópia. Um outro ponto a destacar refere-se ao conteúdo veiculado nas resenhas produzidas. Nestas, os alunos emitiam um juízo crítico sobre os livros da chamada literatura infanto-juvenil (incluindo os clássicos), apresentados e discutidos em sala de aula (vide proposta de leitura para apresentação das obras em monografia, 1997).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O resultado da prática integrada de leitura e escrita, a partir do estudo de resenhas críticas extraídas dos periódicos *Veja*, *Isto é* e *Folha de São Paulo*, apontou para três procedimentos de carácter lingüístico realizados pelos alunos quando imersos no processo de construção de uma escrita “própria”. A seguir, a discriminação e análise de cada um.

3.1 A reprodução de estilos e suas variantes

Este primeiro procedimento caracterizou-se como uma tentativa de reprodução dos modelos de resenhas veiculados nas revistas e no jornal em questão. Tal procedimento apresentou-se sob a forma de três variantes: (1) a reprodução ou assimilação da estrutura das resenhas, (2) a cópia de trechos das resenhas e/ou de fragmentos do prefácio do livro resenhado e (3) a reprodução da estrutura inicial da carta e do diário dialogado. Em função do tipo de texto aqui desenvolvido, tomaremos como amostra apenas a primeira variante.

Em todas as partes das resenhas produzidas se verificou a assimilação da estruturas expressas nos modelos, significativamente as relativas à formulação da introdução. Nesta foram observadas duas formas de apresentação que compõem a estrutura inicial das resenhas expostas nos periódicos *Veja*, *Isto é* e *Folha de S. Paulo*: a referência direta e a indicação sugestiva da obra. A primeira forma de apresentação caracteriza-se, em um desses periódicos, por apresentar uma seqüência descritiva de dados que compreende o título do filme e/ou livro, o ano de sua produção entre parênteses e o contexto de circulação sob a forma de aposto. É o caso da indicação do filme a seguir:

(A) *Doces Poderes* (1996), em cartaz em circuito nacional,...
(Veja, 16.10.96)

A assimilação dessa forma de apresentação direta aponta para as primeiras inadequações com o modelo, conforme demonstra o trecho introdutório a seguir:

(1) *A Moreninha* (Ed. Ática, 135 páginas, narrado em 3ª pessoa)...² (1ª etapa)

Como se pode notar, em (1) o aluno acrescenta informações não previstas no modelo de resenha a que foi exposto, como o foco narrativo da história, por exemplo, dado que não se inclui na parte descritiva da modalidade textual em análise. Acreditamos que esse procedimento originou-se, provavelmente, de algum evento de sala de aula, quando a professora explicava os componentes da narrativa literária, ou da fase de apresentação dos livros, ocasião em que se comentou bastante sobre esse assunto. Na verdade, trata-se do momento de adaptação do aluno com o modelo.

A segunda forma de apresentação - a indicação sugestiva da obra -, bastante reproduzida nas produções dos alunos, aponta para o uso de uma série de estratégias que visa tão somente chamar a atenção do leitor para a leitura ou não do livro resenhado. Essas estratégias, usadas intencionalmente na parte introdutória das resenhas-modelos, apresentam-se sob a forma de enumeração substantivada dos temas presentes na obra; perguntas direcionadas ao leitor, estruturadas a partir de comparações com outras obras ou com a realidade ou em função de um tema veiculado no livro; e ainda sob a forma de topicalização dos dados presentes no livro, a saber, título, autor, editora e idéia (espécie de sinopse do enredo). Esta última estratégia foi, até então, muito utilizada, particularmente pela revista *Isto é*, e comumente pelo jornal *Folha de S. Paulo*, com algumas variantes.

Para ilustrar essa forma de reprodução, tomemos apenas a primeira das estratégias citadas - a enumeração substantivada dos temas - e verifiquemos como ela se apresenta no modelo:

² Os trechos foram reproduzidos com a linguagem e a pontuação usadas pelos alunos.

(A) Sangue, leite, drogas, gritos e flagelos. É o que jorra de *O Pomar de Laranjeiras* (Editora Objetiva; 388 páginas; introdução de Adalgisa Campos da Silva; 27,80 reais), da escritora americana Kathryn Harrison... (Veja, 31.01.96).

Observa-se nesta introdução uma seqüência inicial de substantivos que remete para os principais temas da história, seguindo-se de uma sentença alusiva ao tema do livro com os respectivos dados organizados entre parênteses (nome da editora, número de páginas, nome do tradutor e preço definido). Por fim, menciona-se o nome da autora da versão original, por se tratar de uma obra estrangeira.

A reprodução da estrutura acima ocorreu em introduções como a seguinte:

(1) Solidão, tristezas, depressão, amarguras e desafios. Este é o mundo de César... (3ª etapa)

Neste exemplo, o caráter persuasivo do fragmento apresenta-se semelhante ao do modelo, através do uso indiscriminado de substantivos dispostos em seqüência e do tom adotado pela expressão anafórica Este é o mundo de César..., estrutura similar à sentença ...É o que jorra de O Pomar de Laranjeiras..., presente no modelo.

3.2 A (re)estruturação da escrita mediante a intervenção do professor

Este representou outro procedimento envolvido no processo de construção de uma escrita “própria”, caracterizando a etapa de reescritura das resenhas, que foi mediada pela orientação da professora, através de monitoração oral das atividades e dos recados escritos nas diferentes versões dos textos. Portanto, o que vale destacar aqui é em que medida o papel do professor contribui para a aproximação de uma escrita menos sinalizada pelo dizer do Outro e mais comprometida com um estilo “próprio”.

Atente para o trecho a seguir que compreende a parte da resenha destinada ao comentário do livro por um aluno:

(2) ...uma obra que o deixará em puro envolvimento com os personagens num clima que começa em implicância terminando na descoberta do amor. Assim são muitas as revelações dos jovens adolescentes. Certamente você leitor está convidado a participar dessa aventura, embarcar nessa incrível história. Resta acrescentar: renda-se a essa emoção... (2ª etapa)

Como se percebe, no início do trecho há uma tímida tentativa de comentário sobre a obra, quando o autor do fragmento busca enredar o leitor jovem sugerindo uma possível identificação deste com os personagens do livro, em função do tipo de intriga proposto pela obra: ...num clima que começa em implicância terminando na descoberta do amor. Assim são muitas as revelações dos jovens adolescentes. Embora o objetivo se apresente interessante, um indício até de “deslocamento” do modelo, pelo menos no aspecto da não reprodução de estruturas, não se observa uma argumentação mais forte, capaz de fundamentar por si só as idéias até então mencionadas. A última frase do fragmento acima, por exemplo, apresenta-se ambígua, já que não explicita em que sentido se apresenta o termo revelações, se relativo às discussões e/ou birras entre os jovens (e, nesse caso, ter-se-ia uma seleção vocabular inadequada) ou à descoberta do amor por parte dos adolescentes. Sem dúvida, não há qualquer preocupação em aprofundar as idéias defendidas de modo a tornar a argumentação mais coesa e, sobretudo, convincente. Passa-se de imediato para a conclusão. Nesta a inclusão do advérbio certamente à frase você leitor está convidado a participar dessa aventura... fecha o comentário sugerindo para o leitor a idéia de tarefa cumprida, que vem se confirmar com o período final ... Resta acrescentar: renda-se a essa emoção. Uma conclusão interessante, não fosse o problema da argumentação fraca que conduziu “todo” o comentário.

Os problemas acima verificados apontaram para a intervenção do professor no que diz respeito à melhoria da argumentação do trecho em análise. Assim, foi dada a seguinte orientação (apresentada logo abaixo à esquerda) para a reescritura da primeira versão do fragmento (doravante V1):

- Melhore esta parte acrescentando um comentário crítico sobre o tom adotado pelo autor para contar a história. Se possível, estabeleça também uma relação com a realidade ou com alguma outra obra, filme ou novela que tenham tratado do tema.

V1 ... Uma obra que o deixará em puro envolvimento com os personagens num clima que começa em implicância terminando na descoberta do amor. Assim são muitas as revelações dos jovens adolescentes. Certamente você leitor está convidado a participar dessa aventura, embarcar nessa incrível estória. Resta acrescentar: renda-se a essa emoção.

Tendo em vista o recado acima e ainda a intervenção oral da professora durante as atividades de reescritura, o aluno propõe a seguinte versão para seu texto:

(V2) ... A obra é apropriada para leitores de todas as idades, mostrando que muitas vezes o amor vence o ódio. Esse tipo de situação acontece muito em novelas, como exemplo temos a novela *Perdidos de Amor*, exibida pela Rede Bandeirante, com os personagens Rodrigo e Maria Luiza, que vivem situações constrangedoras, não querendo assumir que são perdidamente apaixonados um pelo outro.

Minha Primeira Paixão é uma história que envolve muito humor e expectativa, o que torna o contexto do livro super divertido do início ao fim.

Resta acrescentar: renda-se a essa emoção, que com certeza você vai gostar.

Nesta versão, observa-se uma entrada significativa do aluno como leitor-autor de seu próprio texto, começando pelo comentário direto que introduz sobre o livro em questão, o que não chega a responder de imediato ao recado da professora, mas insinua mais claramente o veio temático da história: A obra é apropriada para os leitores de todas as idades, mostrando muitas vezes que o amor vence o ódio... Talvez esta atitude esteja associada à monitoração oral durante o trabalho de reescritura, ocasião em que a professora esclareceu dúvidas, identificou pontos obscuros, solicitou a revisão de argumentos, enfim, reforçou a

possibilidade de introdução de outras mudanças não previstas nos recados escritos.

A continuação do comentário, no entanto, demonstra uma adesão significativa quanto às anotações da professora. Isso ocorre quando o aluno tenta estabelecer uma comparação entre o assunto tratado na obra e sua forma de abordagem numa novela: ...Esse tipo de situação acontece muito em novelas, como exemplo temos a novela *Perdidos de Amor*, exibida pela Rede Bandeirante, com os personagens Rodrigo e Maria Luiza, que vivem situações constrangedoras, não querendo assumir que são perdidamente apaixonados um pelo outro... Como se vê, a analogia entre obra/novela mostrou-se relevante, apesar de, no fragmento, não se ter feito referência direta ao outro elemento da comparação, ou seja, os personagens do livro. A escrita aqui foge às frases feitas, às estratégias de preenchimento, apresenta-se mais cuidadosa, para não dizer funcional. A adesão às instruções da professora ainda se percebe na redação da frase: ...Minha primeira paixão é uma história que envolve muito humor e expectativa, o que torna o contexto do livro super divertido do início ao fim... Apontando para o estilo descontraído do autor do livro, o aluno melhora a argumentação do seu texto ao introduzir um ponto de vista próprio, ao mesmo tempo em que se descobre como “dono” de sua escrita, quando insiste em concluir o comentário como na V1: ...Resta acrescentar: renda-se a essa emoção, que com certeza você vai gostar.

3.2 O “deslocamento” do modelo

O produto final do processo de construção de uma escrita própria apontou para um terceiro tipo de operação lingüística, que se caracterizou pelo “deslocamento” do modelo. Nesta fase, observou-se a possibilidade de uma escrita mais “voluntária”, funcional, que já não denuncia reproduções e/ou cópias de fragmentos das resenhas-modelos. O exemplo a seguir, fragmento de um comentário, é representativo nesse sentido:

- (4) É um livro com um assunto muito interessante, pois mostra um dos graves problemas de nosso dia-a-dia: jovens com problemas, sem o apoio da sociedade, buscando a saída de um mundo desumano através das drogas.

Como diz o próprio autor “não adianta escrever apenas sobre o

que vivemos no passado, mas também o que vivemos no presente”. Por que escrever apenas romances e histórias felizes, se vivemos num mundo em que alguns jovens se drogam e têm a morte no caminho?

Certo que é ótimo lermos uma história na qual nos sentimos o próprio personagem principal, porém devemos ler um livro informativo e que retrate a verdadeira imagem do mundo em que vivemos hoje. É nesse aspecto que se inclui o livro *Fase Terminal*, que traz um assunto importante, já discutido em livros como *Abre-te, sésamo!*, *Enquanto Houver Vida Viverei* e outros... (2ª etapa)

Neste trecho, já se percebe um trabalho de reflexão sobre o dizer do Outro, que coloca o aluno na posição de leitor/autor das palavras alheias. Veja-se, por exemplo, a forma de estruturação do texto, apontando para um tópico discursivo inicial cujo desenvolvimento se dá ao longo do comentário. Tomando o tema das drogas como a idéia central do livro resenhado, o aluno conduz toda uma argumentação favorável a essa temática, como se quisesse desfazer a possibilidade de uma empatia ao assunto discutido na obra. Para isso, seleciona adequadamente parte do discurso do autor como forma de fundamentar melhor a tese defendida. Segue-se o comentário com uma pergunta de efeito confirmando as palavras do autor. Mais adiante, porém, percebe-se uma tentativa de aproximação com um possível leitor simpatizante com assuntos contrários ao discutido na obra em questão, ou seja, com um enredo que aponte para uma identificação leitor/personagem, por exemplo. Ainda que na seqüência se perceba um retorno à idéia inicial. Na verdade, trata-se de uma estratégia significativa para o tipo de texto persuasivo a que o aluno se propôs a desenvolver, isto é, a princípio há uma concordância parcial, depois, a contestação às idéias que vão de encontro às do resenhador. No final do comentário, sugere-se ainda a leitura de obras que indicam para a mesma temática abordada no livro resenhado. Como se observa, trata-se de uma escrita que surge dando espaço à voz do aluno, revelando posições, argumentos, que vão definindo cada vez mais a possibilidade de construção de uma escrita “própria”.

Convém lembrar que os procedimentos lingüísticos acima, realizados pelos estudantes, não seguiram a ordem que se apresentaram neste texto,

já que estes realizaram significativamente operações de idas e voltas: ora copiavam e/ou reproduziam os modelos, ora se deslocavam destes, num movimento similar ao processo de aquisição da escrita apontado por Vygotsky (1984), outro suporte teórico de nosso trabalho.

4. RESULTADOS E ALGUMAS ALTERNATIVAS

Como últimas palavras, resta considerar a importância da intervenção de uma prática de leitura/escrita para o desenvolvimento do processo de construção dos alunos como leitores-autores, e algumas de suas implicações para o ensino de língua materna. Em relação ao primeiro aspecto, se observou que o encaminhamento das diferentes atividades desenvolvidas durante esse processo, a saber: a leitura e escritura/reescritura de resenhas, a apresentação e discussão de livros e o uso de diários dialogados, atividades mediadas pela ação do professor, apontou para o surgimento de uma escrita menos pontuada pelo dizer do Outro e mais revestida de um estilo pessoal. Um resultado permeado por uma concepção de leitura centrada na relação de interlocução entre os sujeitos, que se evidenciou por um perguntar à escrita.

Quanto às contribuições para o ensino de língua materna, advindas desse trabalho, pode-se citar o estudo com as resenhas, que propiciou o contato do aluno com outros tipos de textos, a exemplo do resumo e do comentário, partes constitutivas dessa modalidade textual. A atividade do resumo, por exemplo, que se caracteriza no contexto escolar, quase sempre, como um exercício de cópia, foi, nesta experiência com as resenhas, realizada sem muitos problemas quanto à natureza sucinta da atividade, demonstrando, assim, uma maior abertura do aluno para produzir esse tipo de texto. O texto-comentário, por sua vez, atividade comumente solicitada aos alunos do ensino médio, também foi privilegiado no circuito de leitura e produção de resenhas, já que a interação com as diversas formas de comentar expostas nos modelos, a exemplo de comparações, apreciação sobre o estilo do autor, tipo de linguagem, possibilitou a construção de um referencial para a redação desse tipo de texto em sala de aula.

Outra contribuição de caráter metodológico refere-se à integração entre o ensino de literatura na segunda série e o estudo com modelos de

resenhas. De posse das informações colhidas nos textos literários que liam e nas discussões de que participavam, os alunos buscavam subsidiar as suas produções, ora para melhorar um argumento, ora para explicitar um comentário, ou mesmo particularizar um resumo. Uma atitude que revelou uma aproximação mais estreita com a literatura, por apontar, talvez, para a preferência dos estudantes quanto ao que estudar nesta disciplina, sem falar no fato de se pôr em discussão a questão da avaliação, sempre limitada às perguntas pré-estabelecidas nos testes.

O circuito de leitura realizado com as chamadas obras do gênero infanto-juvenil e o uso de diários dialogados também representaram experiências importantes para a implantação de uma prática de leitura que tenha em vista a indicação de obras sugeridas pelos alunos nessas atividades, a exemplo do *contrato de leitura*, sugerido por Carvalho e Silva (1996).

Referências bibliográficas

- BILLERBEC, Lúcia Maria Nunes. *Manifestações do sujeito: uma análise discursiva de diários dialogados em LE*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1995.
- CARVALHO, Marlene e SILVA, Maurício da. "Como ensinar a ler a quem já sabe ler". In: *Ciência hoje*. Vol. 20, n.º 119, abril, 1996.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- SILVA, Maria Célia Ribeiro da. *Ensinar a escrever na escola: o trabalho com as resenhas*. Monografia, UFPB, Campina Grande, 1997.
- _____. "Escrita: um trabalho sobre a linguagem com alunos de 1º grau". In: *Leia Escola 2*. Campina Grande, ano 02, n.º 02, UFPB, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. "A pré-história da linguagem escrita". In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.