

O GÊNERO RESENHA COMO INSTRUMENTO DE EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE EM SALA DE AULA

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho ¹
Mychael Jhones Silva Lima ²

RESUMO

Colocamos em discussão, neste trabalho, o gênero Resenha como um artefato para a expressão da subjetividade do estudante dos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo e ao compreendermos que o trabalho com textos, em sala de aula, conforme Geraldi (2012), demanda um ensino de língua que contemple a leitura e a produção textual, entendemos que o ensino deve estar articulado às práticas de linguagem que possibilitem ao estudante a leitura e a escrita de diferentes textos e em contextos diversos. Em vista disso, ancorados no interacionismo sociodiscursivo, proposto por Marcuschi (2008), trabalhamos em uma turma de 9º ano uma sequência didática de ensino do gênero resenha. Para alcançar o objetivo de analisar as marcas de subjetividade nos textos dos estudantes, a partir de seu posicionamento crítico, assumimos a proposta bakhtiniana de que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre os sujeitos, o que faz dela o meio fundador da relação intersubjetiva e também de separação entre os sujeitos, possibilitando a identificação e a desidentificação entre eles e seus discursos. Os resultados apontaram que quando solicitado a se posicionar criticamente diante de uma obra literária ou não, o estudante transfere para sua produção textual pontos de vista construídos ao longo de sua experiência de vida, o que nos faz entender que para além das palavras registradas, há no dizer do sujeito o não-dito e o mais-além do dizer.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Gênero Resenha, Subjetividade.

INTRODUÇÃO

A pluralidade do mundo contemporâneo é refletida na diversidade dos textos presentes nas sociedades e, nesse contexto, a leitura e a produção textual apresentam-se como uma oportunidade de conhecer experiências e culturas que ajudam a ampliar nossa compreensão da realidade. Para crianças e adolescentes, a escola é a instância que tem viabilizado o contato com outros saberes e vivências, bem como tem permitido-lhes compartilhar seus próprios.

Por isso, é fundamental que o ensino esteja pautado no trabalho com textos para que o estudante possa ampliar seu conhecimento acerca dos diversos campos do saber. No entanto, convém ressaltar que esse trabalho, em sala de aula, não deve se limitar a atividades de leitura e compreensão, mas que a produção escrita também tenha espaço, em razão de que as habilidades de escrita são imprescindíveis na sociedade atual.

É importante ressaltar que, nas escolas brasileiras, por muito tempo, o ensino foi

¹ Professora de Língua Portuguesa da SEE/PE, magdapcarvalho@hotmail.com;

² Professor Intérprete de Libras da SEE/PE, mychael@estudante.ufscar.br

guiado por uma proposta que orientava o acúmulo de informações e só com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990, foi que os modelos de processo de ensino e aprendizagem mudaram. Entre as mudanças orientadas pelo documento, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, destaca-se o trabalho conjunto e contextualizado de leitura, análise gramatical e produção escrita, de modo a contemplar a tríade “uso, reflexão e uso”.

Em vista disso, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa deve ser colocar o estudante em contato com a língua em funcionamento a partir da leitura, reflexão e discussão sobre o contexto de produção e uso social de determinado texto, o que possibilita a ativação de conhecimentos prévios e novos. Por isso, entendemos que para a consolidação desses conhecimentos é preciso, também, que atividades de produção textual estejam presentes no ensino. Isso porque os textos são discursiva e estruturalmente organizados, conforme a esfera comunicativa em que circulam, e colocam em evidência o que se quer dizer, por que, para quem e como o que se vai dizer deve ser organizado para que o leitor compreenda a intenção comunicativa.

Desse modo, e ao levarmos em conta as orientações presentes no currículo de Língua Portuguesa para a última série dos anos finais, que sugere o ensino de textos da ordem argumentativa para que o estudante adquira ou amplie habilidades argumentativas e persuasivas, propomos a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de Pernambuco, a realização de um projeto de leitura que culminaria na produção do gênero Resenha. A partir do que observamos nas produções escritas dos estudantes, produto final do projeto, a questão que nos interrogou foi: É possível observar marcas de subjetividade nas resenhas escritas por estudantes do último ano do Ensino Fundamental?

Com a finalidade de buscar resposta a essa questão, assumimos a proposta bakhtiniana de que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre os sujeitos, o que faz dela o meio fundador da relação intersubjetiva e também de separação entre os sujeitos, possibilitando a identificação e a desidentificação entre eles e seus discursos, ou seja, a palavra, por meio da linguagem, como um fenômeno social, histórico e ideológico, um processo vivo e em constante mudança “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (Bakhtin, 2004, p. 38).

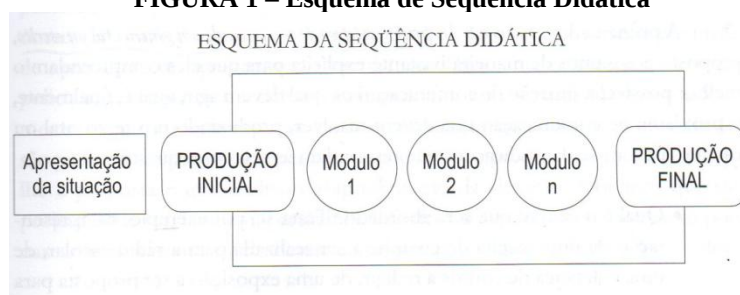
Passemos ao método.

METODOLOGIA

Ao assumirmos a perspectiva bakhtiniana de que a palavra é o meio fundador da relação entre os sujeitos e que, por isso, a língua se realiza a partir de enunciados concretos que se organizam em diferentes textos, as atividades que culminaram na escrita de resenhas foram realizadas seguindo o modelo de ensino com sequências didáticas, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse modelo foi escolhido devido ao fato de integrar atividades processuais, que visam o texto (oral ou escrito) como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino.

O esquema sugerido por esses autores é o seguinte:

FIGURA 1 – Esquema de Sequência Didática



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

Na apresentação inicial, explicamos aos estudantes o objetivo e as etapas do projeto. Esclarecemos também sobre a organização geral do gênero resenha, estilo e organização. No segundo momento, o da produção inicial, solicitamos a escrita individual de uma resenha para observarmos o que os estudantes sabiam sobre o gênero.

No trabalho modular, apresentamos aos alunos instrumentos que os ajudassem a superar as dificuldades de escrita, tanto no que diz respeito à composição do gênero quanto aos recursos expressivos da língua, enfatizando-se aspectos de argumentação em defesa de uma posição, elementos articuladores e vozes do texto.

A finalização da sequência didática, marcada pela escrita do último texto, permitiu aos estudantes a possibilidade de revisar e melhorar o texto, além de possibilitar-lhes avaliar os conhecimentos aprendidos nos módulos.

No que diz respeito à metodologia deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, seguindo o que Chizzotti (1991) diz sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais. A escolha por esse tipo de abordagem, de acordo com André (2005), permite ao investigador compreender, descrever e explicar uma dada situação, possibilitando que o objeto pesquisado seja analisado sob várias perspectivas.

Oliveira (2005, p. 60) afirma que a pesquisa qualitativa visa buscar informações

fidedignas para explicar “as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa”. Acreditamos ser esse o tipo de abordagem que atende mais adequadamente aos nossos propósitos, já que na pesquisa qualitativa “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (Chizzotti, 1991, p. 79), o que permite ao investigador integrar o processo de conhecimento e interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

É importante destacar, seguindo Chizzotti (1991), que nesse modelo de abordagem os dados são fenômenos que se dão em um contexto fluente de relações e não acontecimentos fixos, isolados, inertes e neutros. Logo, os dados na pesquisa qualitativa manifestam-se em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos, o que faz todos os fenômenos igualmente importantes e preciosos. Para representar as resenhas produzidas pela turma, optamos pela escolha de apenas uma produção textual, que será apresentada na sessão Resultados e Discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

A respeito do estudo e da produção do gênero resenha, convocamos as palavras de Marcuschi (2008, p. 151), sobre o estudo dos gêneros textuais ser “hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”, para dizer que o ensino de Língua Portuguesa, por meios de textos, requer que o aprendiz conheça os gêneros discursivos e compreenda que os textos são mutáveis, flexíveis, possuem diferentes funções, finalidades, objetivos, estruturas e que seus recursos lexicais, gramaticais e composicionais também se diferem.

Para tanto, é preciso que fique claro que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2003, p. 262, grifos do autor) e que é a partir deles que as intenções comunicativas do sujeito se realizam linguisticamente.

Ao compreendermos que o ensino de língua não pode estar desvinculado de seus usos reais e que a presença do texto em sala de aula resulta não na devolução do que foi ensinado, mas “na experiência de produzir algo nunca antes produzido (Geraldi, 2015, p. 144), pensamos ser inaceitável que o ensino de Língua Portuguesa seja desarticulado das práticas de linguagem e não contemple a tríade: leitura (uso), análise linguística (reflexão) e produção de texto (uso), em razão de que por um longo tempo a função do texto, na escola, foi a de objeto de estudo das regras de gramática o que, a nosso ver, limitava a

comunicação discursiva do aprendiz, embora esse conseguisse memorizar ou aprender tais regras e usá-las como respostas nas avaliações escolares, que lhes cobravam esse conhecimento.

Na atual perspectiva de ensino, “privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade” (Geraldi, 2015, p. 140), pois o aprendente, ao mudar da posição de receptor do conhecimento para atuar como produtor de textos, deve pensar sobre o que vai escrever, por que, para quem e como, tarefa nem sempre fácil tendo em vista que os textos não são mais escritos para o professor (leitor privilegiado) corrigir os desvios da norma padrão, mas para que o aprendiz possa expressar sua criatividade, pontos de vista e argumentos, o que requer “articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências” (Geraldi, 2015, p. 168).

É nesse sentido que o ensino por meio de textos se faz necessário e embora haja críticas a respeito da didatização dos gêneros textuais devido à diversidade e à complexidade de alguns deles – o que pode dificultar o processo de didatização, além de demandar um tempo pedagógico superior ao previsto e, por consequência, comprometer o cumprimento dos conteúdos curriculares – entendemos que é na escola que a criança e o adolescente têm acesso a eles, pois “a escola é um espaço de interação social, onde as práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino e a aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 22). Logo, é na escola que o estudante aprende que os gêneros são ferramentas que permitem a organização dos discursos com base na situação, no que se quer expressar, para quem, como e, além disso, que

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc (Bakhtin, 2003, p. 282, grifos do autor).

Por isso, o trabalho com gêneros possibilita ao estudante não só a ampliação da competência linguística e discursiva como também uma maior familiaridade com o uso desses gêneros fora da sala de aula.

Convém ressaltar que “todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si” (Geraldi, 2015, p. 98), portanto, para a produção oral ou escrita de determinado gênero é

necessário um planejamento de ensino processual, cujas metodologias instigue a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento, quer dizer, que permita ao estudante sair da posição de receptor para assumir a de agente no processo de ensino e aprendizagem.

E, nesse sentido, a proposta de didatização dos gêneros textuais, orais e escritos, sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por estar apoiada em duas importantes diretrizes, a saber, a primeira sobre a necessidade de considerar as especificidades dos gêneros quanto à linguagem, organização composicional e papel dos sujeitos na comunicação e a segunda acerca das propostas didáticas que promovam o contato do estudante com os usos efetivos dos gêneros, faz da sugestão de ensino desses autores um importante modelo metodológico e procedimental para o ensino dos gêneros, a partir da criação de situações reais.

Para esses autores,

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82).

Tal afirmação remete-nos às palavras de Geraldi (2015) segundo o qual a presença do texto em sala de aula não trata mais de perguntar sobre “o que” ensinar, mas “para quê”. Desse modo, as atividades de leitura e escrita, num processo contínuo de reflexão, permitirão o desenvolvimento social e intelectual do estudante e quando diante de situações comunicativas que lhe demandem habilidades linguísticas, discursivas e textuais específicas não terá muitas dificuldades.

Concebidos como formas de representação das práticas sociais reais, os gêneros textuais são ensinados, segundo a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a partir de um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente, chamado de sequência didática.

De acordo com esses autores, “as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 85, grifo dos autores). Desse modo, a estrutura base de uma sequência didática deve contemplar a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

Na apresentação da situação, define-se a modalidade: oral ou escrita, qual gênero

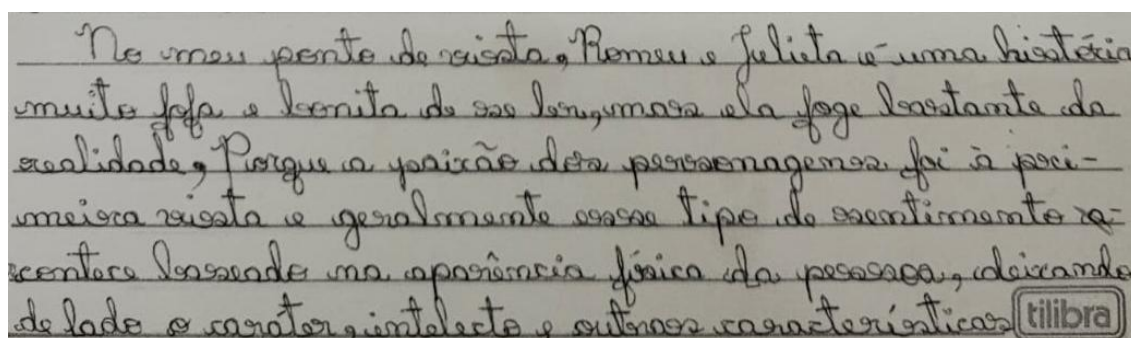
será produzido, para quem, como vai circular e quais conteúdos serão abordados. Na primeira produção, coletiva ou individual, faz-se um esboço do gênero sem uma destinação específica, mas que é ajustado até a produção final. Já na etapa modular, trabalham-se as dificuldades apresentadas na produção inicial, sejam linguísticas, estruturais ou discursivas. A última etapa, da sequência didática, é a da produção final do gênero e é nesse ponto que o aluno tem total autonomia para colocar em prática o que aprendeu ao longo das fases da sequência didática.

Logo, o trabalho com textos escritos, a partir de um método de ensino processual como o da sequência didática, permite que o estudante aprenda a escrever determinado gênero, escrevendo-o, o que possibilita o uso dos recursos da escrita e a reflexão sobre o uso. Vejamos um exemplo disso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

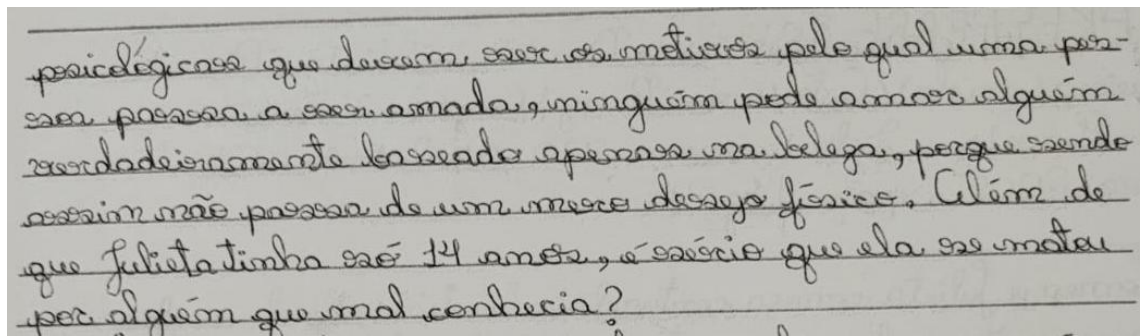
O título deste trabalho nos dirige a uma discussão sobre o gênero resenha como instrumento de expressão da subjetividade em sala de aula, isso porque entendemos que o ensino com texto por meio de um método processual de construção do conhecimento acerca de um gênero não permite que os sujeitos/aprendizes ajam da mesma forma diante da aprendizagem. Em outras palavras, no ensino de um gênero textual específico os aprendizes vivenciam as mesmas etapas e atividades previstas na sequência didática, no entanto, cada um deles vai escrever a partir de suas experiências e convicções.

Geraldi (2015, p. 166) afirma que “escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” e por isso há nos textos marcas da subjetividade, das posições ideológicas e das formações discursivas do sujeito. Vejamos o recorte de uma resenha escrita por uma estudante do 9º ano, cuja obra resenhada foi *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Aqui apresentamos apenas as impressões da aluna sobre a narrativa:



No meu ponto de vista, Romeu e Julieta é uma história muito boa e bonita de se ler, mas ela foge bastante da realidade. Porque a posição das personagens foi a primeira vista e geralmente esse tipo de sentimento se centra baseado na aparência física da pessoa, deixando de lado o caráter, intelecto e outras características.

tilibra



psicológicas que devem ser os motivos pelo qual uma per-
sua passa a ser amada, ninguém perde amor alguém
verdadeiramente baseado apenas na beleza, porque sendo
assim não passa de um mero desejo físico. Além de
que Julieta tinha só 14 anos, é sério que ela se matou
por alguém que mal conhecia?

Destacamos dois fragmentos, a saber,

“a paixão das personagens foi a primeira vista e geralmente esse tipo de sentimento acontece baseado na aparência física da pessoa, deixando de lado o caráter, intelecto e outras características psicológicas que devem ser os motivos pelo qual [sic] uma pessoa passa a ser amada”.

Esse excerto remete-nos a afirmação de Geraldi (2015, p. 98) de que “escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação” e no caso de textos argumentativos essa exposição não diz respeito apenas à criação do texto, mas, sobretudo, ao posicionamento do sujeito, sua visão de mundo, sua formação ideológica e discursiva, ou seja, o texto é um artefato para a expressão da subjetividade do estudante.

O que se pode observar na análise do romance feita pela estudante/autora, uma adolescente de 14 anos, é uma crítica às relações amorosas superficiais, baseadas na aparência física. Tal crítica aponta para as marcas de um sujeito que tem um posicionamento ideológico muito bem construído no que diz respeito à importância e necessidade de conexões mais profundas nas relações humanas, visto que a superficialidade pode levar ao desequilíbrio e instabilidade emocional como apontado pela estudante/autora ao escrever:

“Além de tudo Julieta tinha só 14 anos, é sério que ela se matou por alguém que mal conhecia?”

Nesse segundo fragmento, o destaque é para a segunda parte da sentença em que a estudante/autora parece indignada com o fato de a protagonista ter cometido suicídio por causa de Romeu, alguém que ela mal conhecia, mas pela qual se apaixonou a ponto de forjar sua própria morte para ficar com ele. Por outro lado, na resenha, não é citado o fato de que Julieta chegou ao ato extremo depois de acordar da “falsa morte” e ver que Romeu havia tomado veneno e morrido ao seu lado, ao pensar que ela estava morta.

O destaque dado apenas à morte de Julieta pode ser decorrente de uma formação ideológica feminista, não do feminismo como movimento social, político e filosófico em

si, mas do empoderamento feminino, que incentiva as mulheres a tomarem o controle de suas próprias vidas por meio de decisões livres e independentes, ideologia que torna inaceitável o fato de que a mulher renuncie sua vida, liberdade e independência em nome de qualquer tipo de relacionamento. Nesse caso, o uso da expressão “é sério”, pela estudante/autora, parece revelar sua discordância acerca da atitude de Julieta, que embora tenha se rebelado contra a decisão dos pais de colocá-la em um casamento arranjado, acaba renunciando sua própria vida “por alguém que mal conhecia”.

A escolha linguística, nesses dois excertos, ratificam as palavras de Bakhtin (2003, p. 282) sobre a intenção discursiva do falante ser aplicada e adaptada ao gênero escolhido e, nesse caso, a resenha por ser um gênero que une informações e avaliação crítica de uma obra, apresenta-se como uma prática de escrita que requer individualidade e subjetividade do autor, mas que não deixa de fora palavras dos outros, visto que nosso discurso é atravessado “de um grau vário de alteridade ou de assimililabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (Bakhtin, 2003, p. 294-295).

No entanto, cabe lembrar o que Bakhtin (2003, p. 299) disse sobre os enunciados do outro terem “limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso”, ou seja, os enunciados do outro ressoam no sujeito como discursos carregados de sentido ideológico ou vivencial e podem determinar os limites da comunicação, havendo concordância ou discordância entre os sujeitos quanto ao que é dito. No caso do gênero resenha, os enunciados do resenhistas podem levar o outro a aceitar ou recusar a crítica feita à obra resenhada, havendo, portanto, uma espécie de alienação ao enunciado do outro, já que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre os sujeitos, o que faz dela o meio fundador da relação intersubjetiva e também de separação entre os sujeitos, possibilitando a identificação e a desidentificação entre eles e seus discursos.

CONSIDERAÇÕES

Iniciamos essa seção recuperando a questão que mobilizou este trabalho acerca da possibilidade de observar as marcas de subjetividade nas resenhas escritas por estudantes do último ano do Ensino Fundamental.

O recorte textual apresentado aqui é uma amostra das produções escritas por uma turma de 9º ano e, assim como as demais resenhas produzidas, aponta que quando solicitado a se posicionar criticamente diante de uma obra literária ou não, o estudante transfere para sua produção textual pontos de vista construídos ao longo de sua

experiência de vida, o que nos faz supor que para além das palavras registradas, há no dizer do sujeito o não-dito e o mais-além do dizer. Ou seja, o texto argumentativo – por ser um tipo textual cujas capacidades de linguagem dominantes são a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (Marcuschi, 2008, p. 219) – demanda que o autor convença o leitor sobre determinado ponto de vista e, para isso, deve, através de determinadas estratégias argumentativas, organizar seus enunciados. É na construção dessas estratégias argumentativas e persuasivas que os fios ideológicos serão tecidos e que a palavra “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2004, p. 95) chega até o outro, convencendo-o ou não.

Concluimos que, na tecitura que se faz com a palavra para se adequar à relativa estabilidade de determinado gênero, é possível que na palavra dita não haja apenas um dizer ou um querer dizer, mas também um outro querer-dizer, em razão de que a palavra envolve muitos sentidos e deixa sempre a possibilidade de ser tecida por um sujeito que deixará impresso nas suas produções suas marcas de subjetividade, sempre atravessada pelos discursos e ideologias que lhe constituem como sujeito.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.