

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO LOCUS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Anna Rachel Machado*

RESUMO: Neste artigo, utilizando pressupostos teóricos oriundos do interacionismo sócio-discursivo, defendemos a tese de que o processo de formação contínua de professores pode e deve ser visto como um processo dialético em que, ao mesmo tempo em que nos servimos de conhecimentos já estabelecidos, podemos e devemos construir conhecimentos pertinentes para a disciplina envolvida e para as teorias de discurso assumidas, assim como para a teoria da transposição didática. Como argumento, discutimos um trabalho de assessoria desenvolvido junto a professores universitários de Língua Portuguesa, durante o qual foi elaborado material didático para o ensino de produção do gênero resenha crítica e uma grade para avaliação desse material, mostrando os diferentes tipos de conhecimentos que foram construídos no decorrer desse trabalho, tanto em relação ao gênero trabalhado quanto ao próprio processo de transposição didática.

PALAVRAS-CHAVE: interacionismo sócio-discursivo, formação de professores, material didático, gênero.

Introdução

O processo de formação contínua de professores vem sendo visto, há algum tempo, não como um processo de transmissão de conhecimentos científicos efetivado pelo formador-pesquisador, mas como um local de reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações sobre o ensino/aprendiza-

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

gem de uma determinada disciplina, sobre os objetivos que visam alcançar, sobre os conteúdos que buscam ensinar; enfim, sobre a coerência interna de suas ações educacionais (cf., dentre outros, Magalhães, 1999; Liberalli, 1999).

Buscando avançar nessa perspectiva, nosso objetivo mais amplo é o de defender a tese de que a formação contínua de professores pode e deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos científicos pertinentes à disciplina envolvida e à transposição didática e não como simples aplicação de conhecimentos já desenvolvidos na área.

Para defendermos essa tese, tomaremos como contexto de nossa reflexão um trabalho de assessoria prestado a professores universitários de Língua Portuguesa, na Universidade de Mogi das Cruzes, durante o qual foi elaborado material didático para o ensino de produção do gênero resenha crítica, material esse destinado a alunos dos primeiros anos de diferentes cursos universitários.

Para o desenvolvimento de nossa exposição, enfocaremos, inicialmente, os pressupostos teóricos, didáticos e metodológicos que guiaram o trabalho. A seguir, discutiremos os problemas que foram surgindo no decorrer da elaboração do material e as soluções que para eles foram sendo encontradas. Desse modo, mostraremos que uma série de conhecimentos foi sendo construída no decorrer de todo o processo; sendo, portanto, provenientes diretos da interação estabelecida entre todos os participantes. Finalmente, em nossas conclusões, retomaremos a tese que defendemos, à luz da experiência descrita.

1. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos que assumimos vêm, sobretudo, do chamado interacionismo sócio-discursivo, corrente da psicologia de linguagem de base vigotskiana, que, para as questões específicas da linguagem, retoma e readapta, criticamente, teorias lingüísticas já elaboradas, privilegiando aquelas que reconhecem a primazia

da dimensão social da linguagem e, de modo especial, a teoria bakhtiniana sobre gêneros

Queremos esclarecer que, conforme Bronckart (1997/1999), quando usamos o termo “gêneros” ou gêneros de textos”, estamos utilizando a expressão na mesma acepção de “gêneros do discurso”, de Bakhtin: “os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de texto” (Bronckart, 1997/99:143, grifos do autor).

Deve-se ainda compreender que o termo *texto*, na teoria que adotamos, não pode ser confundido com a noção utilizada por algumas correntes da Lingüística Textual, quando procuram distinguir entre texto e discurso, considerando o primeiro como “um objeto abstrato resultante da subtração do contexto operada sobre o objeto concreto” (Adam, 1990:23). Veja-se, aliás, a longa discussão que Bronckart (1997/1999:144-148) desenvolve contra a posição de Adam, defendendo a impossibilidade de se considerar o texto sem o contexto, a colocação clara de que “essa corrente (a da Lingüística Textual), portanto, considera a produção verbal apenas no nível de seu produto lingüístico e é essa a razão pela qual as classificações que propõe são geralmente chamadas de *tipologias de textos* e ainda a afirmação de que “(...) recusamos globalmente essa concepção representacionalista da linguagem...”.

Assim, tendo essas concepções de forma mais clara, observamos que, em artigo dos mais importantes para a compreensão do papel dos gêneros no uso da linguagem, Schneuwly (cf.:1994:157) nos relembra que, no quadro da epistemologia marxista, a atividade humana em geral é concebida como tripolar, envolvendo um sujeito (primeiro pólo) que age sobre objetos ou situações (segundo pólo), utilizando objetos específicos, socialmente elaborados (terceiro pólo). Esses objetos se constituem como *ferramentas* ou *instrumentos* para a ação, determinando o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção em relação à situação em que se encontra.

Analogamente, o autor (cf. Schneuwly:1994:160-162) considera que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras *ferramentas semióticas complexas*, que nos permitem a produção e a compreensão de textos, ou, em outras palavras, que realizemos ações de linguagem em uma determinada situação. Assim, considera-se que a apropriação, pelos aprendizes, das diferentes dimensões constitutivas de um determinado gênero deve ser o objetivo unificador de diferentes atividades de ensino reunidas em uma *seqüência didática*¹. Essas diferentes atividades e práticas escolares devem ser norteadas pelos chamados *modelos didáticos* dos gêneros a serem apropriados.

Para compreendermos de forma mais adequada como se processa a construção de um modelo didático de gênero, vejamos com mais detalhes a definição de gênero de Bakhtin e os problemas que a classificação e a descrição dos gêneros nos colocam, assim como o uso do adjetivo *didático* nesse contexto e as implicações metodológicas que traz.

Para Bakhtin (cf.:1953/1992:279), no decorrer da história, as diferentes esferas das atividades humanas elaboram *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os gêneros de discurso, que apresentam um determinado conteúdo temático, uma determinada construção composicional e um determinado estilo. Retomando essa noção, Dolz e Schneuwly (1998:65), consideram que os gêneros se definem pelas seguintes dimensões:

1) os *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio dele (...);

¹ A estrutura dessas seqüências é constituída por três etapas inter-relacionadas. Na primeira, há uma primeira produção de textos, no quadro de um projeto de classe, para serem avaliadas as capacidades iniciais dos alunos e para serem identificados os problemas. Na segunda, são desenvolvidos *ateliers*, nos quais os alunos realizam diferentes atividades e exercícios direcionados para o projeto global. Finalmente, na terceira, há uma produção final, em que os alunos avaliam e revisam suas produções iniciais, guiados por uma ficha de controle, construída individual e/ou coletivamente durante os *ateliers*

2) a *estrutura comunicativa* particular dos textos pertencentes ao gênero (...);

3) *configurações específicas de unidades lingüísticas*, traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (...); as marcas lingüístico-discursivas do plano do texto; as cadeias de expressão que designam um mesmo objeto discursivo (...) etc”² (grifos dos autores).

Ora, mesmo se levarmos em conta todas essas características para a descrição de um determinado gênero, de forma que possamos distingui-lo totalmente de outros gêneros e de forma que a descrição abranja o conjunto de todos os textos que julgarmos pertencentes a ele, logo nos defrontaremos com uma série de problemas bastante complexos. Essa complexidade já aparece, de saída, por exemplo, quando selecionamos um conjunto de textos que consideramos intuitivamente como pertencentes a um mesmo gênero, mas que, em uma rápida análise, já se apresentam claramente com características distintas (tome-se, por exemplo, as evidentes diferenças entre alguns textos que pesquisadores em Lingüística podem unanimemente considerar como pertencentes ao gênero parecer científico...).

Essa dificuldade de descrição deriva, de um lado, do próprio caráter histórico dos gêneros, que os colocam em mutação constante e que faz com que, de acordo com Maingueneau: (1991:181) “ao lado de esforços de *criação* de novos gêneros a partir de outros do mesmo campo ou de *deslocamentos* de gêneros de um campo a outro, observemos também *reavaliações* de gêneros desqualificados em estados anteriores”, ou ainda, faz com que surjam o que poderíamos chamar de subgêneros de um determinado gênero.

Na verdade, isso nos mostra que os textos empíricos não podem ser considerados como simples cópias de modelos já instituí-

² Todas as traduções de citações, como essa, extraídas de textos em francês são de nossa responsabilidade.

dos, pois a sua utilização implica um processo de adoção/adaptação a uma determinada situação de interação particular (cf. Bronckart 1999/1997:102). É também nesse sentido que se pode dizer que “los textos (...) nunca son outra cosa más que representantes impuros de tal o cual género” (Kerbrat-Orecchioni: s/d/1997:219).

Assim, parece-nos que a atribuição do adjetivo *didático* ao sintagma *modelo de género*, constitui uma marca explícita do objetivo que se quer dar a esses modelos. Não se trata aqui de construir um modelo exaustivo, perfeito do ponto de vista da Lingüística (ou da Análise de e/ou do Discurso, conforme se queira). Trata-se, sim, de apontar “os aspectos centrais a serem trabalhados, com base em uma análise que se pode qualificar de *a priori*, isto é, sem levar em conta o nível dos alunos nem particularidades de uma classe” (Dolz & Schneuwly: 1998:100).

Devendo ser a construção desse modelo orientada, necessariamente, por objetivos didáticos, ela não precisa ser teoricamente pura, podendo reunir referências teóricas diversas e depoimentos dos *experts* na produção de um determinado género. Essa postura é enfatizada, quando de Pietro et al. (1997:108 e ss.) afirmam que, “se ficassémos à espera das garantias teóricas, acabaríamos não ensinando nada”. Evidentemente, não se trata aqui de utilizar qualquer conhecimento, arbitrariamente, mas sim, de selecionar conhecimentos sobre o género legitimados pela disciplina de base ou por depoimentos de *experts*, de acordo com as finalidades, os objetivos escolares e as capacidades dos alunos, integrando-os em um todo coerente (cf.: Dolz & Schneuwly: 1998:72).

Finalmente, as próprias atividades das aulas que se centrarem no género descrito no modelo didático possibilitariam uma retorno a ele, permitindo sua reelaboração contínua. Construído esse modelo, ele servirá de base para o planejamento do conjunto das atividades de seqüências didáticas, visando-se, com elas, o desenvolvimento dos três grandes tipos de capacidades envolvidas na produção de textos (Dolz, Bronckart & Pasquier: 1993; Dolz & Schneuwly:1998:76-81).

No quadro abaixo, essas capacidades encontram-se esquematizadas e relacionadas ao modelo de análise que foi por nós adotado para este trabalho (cf. Bronckart: 1997/1999).

Quadro 1. As capacidades de linguagem e o modelo de análise .

<i>Capacidades de linguagem</i>	<i>Especificação das capacidades de linguagem</i>	<i>Níveis de análise</i>
Capacidades de ação	Mobilização de três tipos de representações: <ul style="list-style-type: none"> - meio físico - interação comunicativa - conhecimentos de mundo mobilizados na produção de um texto Escolha do gênero	<i>Situação de ação de linguagem:</i> <ul style="list-style-type: none"> - contexto físico- contexto sócio - subjetivo - conteúdos ----- gênero
Capacidades discursivas	Gerenciamento da infraestrutura geral do texto: <ul style="list-style-type: none"> - escolha de uma variante discursiva (ou de várias) - escolha de modos de organização seqüencial - escolha e elaboração de conteúdos 	Infraestrutura do texto: <ul style="list-style-type: none"> - plano global do texto - tipos de discurso e sua articulação - tipos de seqüência e sua articulação
Capacidades lingüístico-discursivas	<i>Textualização:</i> <ul style="list-style-type: none"> -operações de conexão e segmentação - operações de coesão nominal e verbal Posicionamento enunciativo: <ul style="list-style-type: none"> - operações de distribuição de vozes - operações de modalização - Construção de enunciados - Escolha de itens lexicais 	<i>Mecanismos de textualização</i> <ul style="list-style-type: none"> -conexão e segmentação -coesão nominal e verbal Mecanismos enunciativos: <ul style="list-style-type: none"> - distribuição das vozes - modalizações



Verificamos, nesse quadro, que há uma relação estreita entre as capacidades necessárias à produção textual e os níveis de análise da situação da ação de linguagem e do texto propostos, o que determinou que tomássemos essa proposta como instrumento privilegiado para a construção do modelo didático do gênero a ser ensinado.

2. A construção do modelo didático e da seqüência didática sobre a resenha crítica

Conforme já se poderia deduzir da leitura de nossa introdução, o princípio fundamental que norteou nosso trabalho junto aos professores foi o de que a elaboração do material didático deveria ter sua participação efetiva, uma vez que essa participação poderia dar-lhes o estatuto de agentes responsáveis por todo o processo e fornecer-lhes-ia uma possibilidade efetiva de transformação e/ou refinamento de seus conhecimentos e de suas práticas didáticas.

Assim, concebemos a situação de interação criada nesse trabalho de assessoria como um verdadeiro sistema triádico (tal como é concebido o próprio sistema didático), formado por três pólos: os assessores, os professores e determinados objetos de conhecimento. Analogamente ao que se advoga em relação ao sistema didático, a atividade social que se desenvolveria nas sessões de assessoria deveria ser mediada pela construção conjunta de conhecimentos, na qual o estudo dos gêneros e a elaboração do material didático se constituiriam como instrumentos privilegiados, no sentido vigotskiano do termo.

2.1. A construção do modelo didático

A primeira fase de elaboração do material didático consistiu na escolha dos gêneros a serem trabalhados nos primeiros anos de todos os cursos de Ciências Humanas. A escolha da resenha crítica como um desses gêneros decorreu de uma série de discussões en-

tre os participantes do projeto e de análises das expectativas institucionais em relação ao desempenho dos alunos nos diferentes cursos e em suas futuras profissões.

Acreditamos que não sejam necessários muitos argumentos para admitirmos que os alunos que atualmente ingressam em cursos universitários apresentam pouco desenvolvimento de capacidades essenciais a seu sucesso na própria universidade, que é a capacidade de produzir textos oriundos de uma leitura anterior, que sintetizem essa leitura e que evidenciem um posicionamento diante dessa leitura. Assim, consideramos que a resenha crítica poderia ser o gênero unificador de uma seqüência didática voltada para o desenvolvimento dessas capacidades. Dessa forma, como foram privilegiadas as necessidades acadêmicas dos alunos, optamos por um trabalho com a resenha crítica de cunho acadêmico, que têm características diferentes de outros tipos de resenha, tal como a resenha jornalística, por exemplo.

Na construção do modelo didático, buscamos caracterizar três níveis básicos de dimensões a serem ensinadas: a situação de comunicação (ou de ação de linguagem), a organização interna das resenhas e suas características lingüístico-discursivas, referentes aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos.

A situação de comunicação que serve de base de orientação para a produção de textos pertencentes a esse gênero foi por nós caracterizada da seguinte forma:

X, no papel social de especialista em uma determinada área de conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai se materializar em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel social de especialistas da mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, fazê-los cientes dos aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista, e, em segundo lugar, convencer esses destinatári-

os sobre a validade de seu posicionamento (positivo ou negativo) em relação à referida obra.

Quanto à organização interna das resenhas, dado que, no modelo proposto por Bronckart (op. cit.), a forma de detecção do plano geral é pouco explorada, servimo-nos de dois trabalhos que trabalham com essa questão, especificamente em relação às resenhas: o primeiro é de de Beacco e Darot (1984) e o segundo de nossa própria autoria (Machado, 1997). Os dois primeiros autores, ao analisarem resumos e críticas cinematográficas, distinguem três tipos de operações discursivas aí realizadas pelo enunciador: *descrever*, *apreciar* e *interpretar*, cujas ocorrências poderiam guiar a diferenciação entre tipos diferentes de textos e ser identificadas por um conjunto específico de unidades lingüísticas típicas de cada uma dessas operações.

Já em nosso artigo de 1997, procuramos mostrar que as categorias de Beacco e Darot (op. cit.) poderiam ser relidas à luz da proposta de descrição das seqüências descritivas, tal como proposto por Adam (1992). Assim, propúnhamos aí que o plano global da resenha crítica corresponde, basicamente, à estrutura de uma seqüência descritiva, constituída pelas operações propostas por Adam (cf. 1992:85-94). Assim, em primeiro lugar, por meio da *ancoragem* assinalamos, por meio de um nome, o que ou quem está em questão, estabelecendo o tema da seqüência. Em segundo lugar, por meio da *aspectualização*, especificamos os diferentes aspectos do objeto, suas partes e suas qualidades-propriedades. Em terceiro lugar, por meio da *colocação em relação*, efetuamos *assimilações* ou a *contextualização* do objeto. Por meio da *assimilação*, são estabelecidas relações entre aspectos de dois ou mais objetos, por meio de comparações e de metáforas; e, por meio da *contextualização*, o objeto é situado espacialmente e/ou temporalmente. Finalmente, na *reformulação*, retomamos o tema-título, efetuando-se uma modificação desse tema. Uma última operação seria a de *avaliação*, considerada por Adam (op. cit.) como sendo opcional na estrutura

que denomina de seqüência descritiva, mas obrigatória no que chamamos de plano geral da resenha crítica (Machado:1997:139-140).

Entretanto, a leitura crítica de nosso artigo, no confronto com as resenhas que analisamos, fez-nos perceber as falhas dessa proposta para o plano global da resenha crítica. Observando a própria situação de comunicação em que esse gênero se inscreve, é fácil verificar que, enquanto uma organização na forma de seqüência descritiva poderia estar seguramente adequada ao primeiro objetivo (fazer os destinatários cientes de informações básicas sobre a obra), o mesmo não se pode dizer em relação ao segundo objetivo (convencer o destinatário sobre a validade do posicionamento do produtor em relação à obra). Esse segundo objetivo, no contexto de uma instituição acadêmica, leva a prever um texto com um plano global predominantemente argumentativo, que responda a uma questão controversa a ser respondida (*esse livro/artigo é bom ou não? merece ser lido ou não?*) e justificada pelo produtor da resenha, e não um texto com plano global predominantemente descritivo.

Do mesmo modo, a utilização do trabalho de Beacco & Darot (op. cit.) também nos trouxe problemas, na medida em que as operações postuladas pelos autores foram transpostas diretamente para o material didático, por alguns professores, como se fossem categorias descritivas do plano geral de texto da resenha. Essa transposição parece-nos ter sido derivada de uma sobreposição de modelos, estabelecendo-se uma relação de equivalência entre o plano global de texto proposto por Bronckart (cf.: op. cit.:246-248) e as operações postuladas por Beacco & Darot (op. cit.).

Mesmo com essas ressalvas, pudemos, posteriormente, utilizar de forma mais adequada os aportes dos dois artigos consultados. Por um lado, o artigo de Beacco & Darot (op. cit.) forneceu-nos critérios objetivos para distinguirmos entre as operações de descrição, de avaliação e interpretação, realmente detectadas nas resenhas, uma vez que os autores fornecem as unidades lingüísticas que caracterizam essas operações. Além disso, os autores nos per-

mitem evidenciar que o que chamamos de *descrição dos conteúdos* não se configura como uma descrição objetiva, na medida em que ela está, na maioria das vezes, entremeada de marcas avaliativas e interpretativas, fazendo com que essa descrição se constitua como um conjunto de argumentos para a avaliação final da obra. De outro lado, o artigo de nossa autoria contribuiu para uma compreensão mais detalhada da organização interna das resenhas críticas, sobretudo em relação à sua parte mais claramente descritiva.

Dessa forma, chegamos a delinear o plano global da resenha crítica como sendo constituído das seguintes partes:

1. Ancoragem ou Apresentação geral da obra, de seu autor e do tema global (freqüentemente, já com avaliação global)
2. Contextualização da obra em relação à própria obra do autor ou em relação a obras semelhantes de outros autores (opcional)
3. Descrição dos conteúdos das seções ou capítulos, ou análise das temáticas;
4. Descrição de aspectos problemáticos (se o produtor da resenha considera que os há);
5. Avaliação global (ou tese do autor)
6. Indicação dos leitores a quem mais interessaria a leitura do livro e para que interessaria (opcional).

Ainda em relação à organização interna das resenhas críticas, particularmente em relação aos tipos de discurso, as análises levaram-nos a concluir que nelas há predominância do discurso misto, entre o teórico-interativo, que se caracteriza pelas seguintes unidades lingüísticas:

- ausência de frases não-declarativas;
- predomínio do presente com valor gnômico, mas com alguma ocorrência do presente atual;
- ausência de marcas da primeira e da segunda pessoa, mas com ocorrências de marcas de primeira pessoa do plural, que não reme-

tem diretamente ao enunciador e ao destinatário, mas sim a um nós genérico, com o qual se busca o ocultamento da subjetividade do enunciador, do mesmo modo que outros índices de impessoalização utilizados, como passivas com *se* ou com *ser*.

Essa ocorrência do discurso misto pode ser considerada como fruto de uma dupla restrição a que está sujeito o produtor: de um lado, ele deve apresentar-se como membro de uma comunidade científica e, portanto, tanto ele quanto seus destinatários são representados como indivíduos governados pela racionalidade, pela objetividade, o que explica as marcas de discurso teórico. De outro lado, ele deve expressar um posicionamento em relação ao valor da obra resenhada, levando em conta que esse valor pode ser objeto de avaliações diversas das suas, buscando a adesão dos destinatários a seu posicionamento e, portanto, levando em conta esse destinatário, o que explica a ocorrência de marcas do discurso interativo.

Em relação aos mecanismos de textualização, a duplicidade de objetivos também faz com que, no que se refere à conexão, sejam observados dois tipos de organizadores textuais. Em primeiro lugar, organizadores descritivo-narrativos, na descrição seqüencial da obra, tais como *na introdução, no primeiro capítulo, a seguir, logo em seguida, finalmente*, etc., com os quais se busca dirigir o olhar dos destinatários para as partes da obra selecionadas pelo resenhador. Em segundo lugar, também são encontrados organizadores lógico-argumentativos, do tipo de *porém, mas, mesmo porque, por isso, embora, a menos que* etc., dado o objetivo de convencer o destinatário sobre um posicionamento considerado como sendo controverso.

Em relação à coesão, as séries coesivas centrais são constituídas por expressões que remetem à obra e ao autor, quer seja por mecanismos de repetição do nome do autor (ex. *Noam Chomsky*) ou de parte do nome (*Chomsky*), quer seja por apagamento ou substituição do nome por sintagmas do tipo *o autor, o pesquisador*, etc. Em relação à obra, as séries coesivas são constituídas basicamente

pela introdução do referente, logo no início, com o título do livro, retomado, a seguir, por sintagmas nominais como *a obra*, *o livro*, *o estudo*, que podem aparecer repetidas vezes ou se alternarem uns aos outros.

Quanto ao posicionamento enunciativo, observamos que as vozes predominantes são a do próprio autor da obra resenhada e a do autor da resenha. Há uma quantidade bastante grande de enunciados, sobretudo na parte referente à descrição da obra, em que a voz do autor da obra resenhada predomina, sendo ela marcada por meio de vários procedimentos, tais como:

- discurso indireto, com uso de verbos de dizer de vários níveis, desde os mais neutros até aqueles que revelam nitidamente o posicionamento do autor da resenha diante do enunciado, quer seja avaliando, quer seja interpretando. Como exemplos, temos: *X atribui...*, *X sustenta...*, *X destaca (e critica)...*, *X não nega...*, *X cita...*, *ênfatiza...*, *acrescenta...*, *diz...*, *afirma...*, *o autor mostra...*, *O autor sinaliza...*, *o autor propõe...*, *“mostra..., defende..., propõe...; a autora conclui..., o autor bem realça..., etc.;*

- utilização de expressões do tipo *conforme X*, *segundo X*, *para X*, às quais pode se seguir uma paráfrase ou uma citação direta do autor resenhado.

Além desses procedimentos, a voz do autor da obra resenhada pode ainda ser ocultada, por meio de fórmulas de impessoalização, como por exemplo, atribuindo-se a responsabilidade enunciativa ao próprio livro ou a suas partes, como por exemplo, com fórmulas do tipo *O livro apresenta...*, *O primeiro capítulo mostra...* etc. Esses tipos diferentes de inserção da voz do autor resenhado nos mostram claramente que o posicionamento do produtor da resenha está, de fato, sempre presente, nas próprias escolhas de procedimentos de inserção ou não inserção da voz do autor da obra.

Quanto às avaliações explícitas, é de se destacar o uso intensivo de adjetivos avaliativos, tais como: contribuição *valiosa*, valor *espe-*

cial, leitura obrigatória, bela incursão, instigador, avanço essencial, abordagem moderna e interdisciplinar, boa introdução ao tema, leitura básica e obrigatória, obra indispensável, visão sólida e criteriosa, forma clara e organizada, obra valiosa e indispensável etc.

A análise das ocorrências dessas avaliações da obra e das escolhas lexicais em geral nos mostram também, tal como em relação às vozes, que, embora tenhamos estabelecido, para o plano geral da resenha crítica, algumas partes que rotulamos de *descrição* e de *avaliação*; na verdade, o posicionamento do autor da resenha encontra-se disperso por todo o texto, mesmo no que chamamos de descrição, construindo-se uma orientação argumentativa que justifica a avaliação explícita global.

Em suma, foram essas as dimensões do gênero resenha crítica que, por meio de análises apoiadas no modelo de Bronckart e em artigos específicos sobre esse gênero que levantamos como constituintes do modelo didático desse gênero.

Entretanto, descritas as dimensões das resenhas críticas de cunho acadêmico, tal como mostramos acima, logo nos pareceu evidente que não bastaria levar o aluno a dominá-las para que ele pudesse desenvolver as capacidades implicadas na produção desse gênero. Embora necessárias, não seriam suficientes. Como a produção da resenha crítica tem como um de seus objetivos básicos fornecer informações fundamentais sobre uma determinada obra, é óbvio que se faz fundamental a leitura da obra e o domínio de procedimentos para sua sumarização. Assim, tornava-se necessário ainda pensar em um componente do modelo didático de resenhas críticas que levasse em conta o tipo de conteúdos que nelas são dizíveis, conteúdos esses que são derivados de uma ação de resumir contextualizada.

Embora se possa afirmar que nada de especial há aqui, visto que o trabalho didático com qualquer gênero sempre deve pressupor um trabalho sobre os conteúdos, parece-nos que em gêneros

como a resenha crítica – que chamamos de metatextuais³ – esses conteúdos estão *obrigatoriamente* relacionados a uma leitura e sumarização anterior, o que pode não ser o caso para a produção de outros gêneros (é claro, por exemplo, que, para ensinar/aprender o gênero conto, o aluno precisa ler contos e elaborar conteúdos, que podem ser provenientes de leituras anteriores, mas, muito provavelmente, o seu texto não será *sobre* um conto lido).

Assim, buscamos tratar da questão específica da sumarização de textos, verificando, num primeiro momento, que os modelos mais recentes de análise de discurso não nos eram suficientes para isso, o que nos levou a procurar outras teorias em que pudéssemos nos basear. Desse modo, buscamos reler criticamente alguns artigos de nossa autoria, às vezes em co-autoria, sobre essa questão (de forma especial, Paes de Barros & Rojo, 1984; Paes de Barros, 1985a; 1985b; 1987), que se baseiam, sobretudo, em estudos de van Dijk (1976, 1980a, 1980b) ou de van Dijk & Kintsch (1983), de cujos pressupostos centrais, entretanto, não mais compartilhamos.

Mesmo assim, essa releitura crítica nos permitiu reforçar a concepção de que a ação de resumir, como qualquer outra ação de linguagem, também toma por base a situação de ação de linguagem em que se insere (o tipo de enunciador e de destinatário, os objetivos perseguidos, a instituição social, etc.) e o gênero em que se insere (resenha crítica de cunho acadêmico ou contracapa de livro científico, por exemplo).

Dessa forma, embora a exploração das regras ou estratégias de redução de informação, como propostas pelos autores acima mencionados, possa ser feita em trabalhos didáticos, é fundamental que se observe que elas não se aplicam sempre da mesma for-

³ Esse termo é oriundo das categorias que Genette (1981) constrói para definir as diferentes relações que os textos entretêm uns com os outros, explícita ou explicitamente. Podemos dizer que, no caso das resenhas críticas, há uma evidente predominância da relação de metatextualidade, isto é, nesses gêneros predomina a relação de comentário de um texto em relação a outro.

ma. Por exemplo, para a produção de uma resenha crítica de cunho acadêmico, a ação de resumir implica que sejam selecionadas as informações fundamentais de toda a obra (e não parcialmente, como por exemplo, na quarta capa de livros) e que o texto daí oriundo seja legível por si mesmo (o que não é o caso, quando se resume apenas como instrumento de estudo pessoal).

Além disso, dada a situação de comunicação da resenha crítica de cunho acadêmico, requer-se aí uma certa "objetividade". Em razão disso, o leitor busca detectar, na medida do possível, o que o próprio autor da obra deixa explicitamente marcado como idéias mais importantes, como por exemplo, por meio de macroorganizadores, que guiam, em certa medida, a seleção e a redução da informação, o que nos parece poder e dever ser ensinado/aprendido pelos alunos.

Dessa forma, incorporamos a nosso modelo didático da resenha crítica um componente que se refere à ação de resumir como parte integrante da fase de mobilização e de elaboração dos conteúdos.

A partir de todos esses conhecimentos levantados e construídos em conjunto, quatro grupos de professores, com nossa assessoria, encarregaram-se de construir as seqüências didáticas sobre a resenha crítica, em função do curso a que se destinavam: Direito, Pedagogia e Letras, Comunicação Social e Administração. Assim, dado um mesmo conjunto de conhecimentos sintetizados em um modelo didático, pôde-se produzir quatro seqüências parcialmente distintas, conforme veremos no quadro que virá mais adiante.

Salientamos ainda que buscamos sempre, em nosso trabalho junto aos professores, enfatizar a necessidade de que, nas atividades propostas para os diferentes *ateliers*, houvesse sempre a preocupação de elaborar atividades que levassem os alunos a observar e a utilizar determinadas unidades lingüísticas (como os macroorganizadores textuais, as séries coesivas, os tempos verbais, os modalizadores, as marcas avaliativas e as marcas de distinção entre a voz do resenhador e a do resenhado), mas não como características textuais gerais e

descontextualizadas. Ao contrário, elas devem ser tratadas como “uma configuração de unidades lingüísticas” típicas do gênero em estudo e, conseqüentemente, como marcas diretamente relacionadas às representações do produtor sobre a situação de ação de linguagem particular em que se encontra, sobre o papel social que ele e o destinatário desempenham, sobre a instituição social em que o texto circula, sobre seus objetivos, sobre o gênero em questão, etc.

Portanto, o estudo dessas unidades não pode ser tratado com base numa mera descrição de uma materialidade textual descontextualizada, mas sim, com base numa descrição a partir do que é, pelo menos em parte, determinado pela situação da ação de linguagem, que envolve tanto o contexto físico quanto o sociosubjetivo.

3. A construção de um instrumento de descrição e avaliação das seqüências didáticas

A necessidade de descrevermos, para depois avaliarmos, de forma global, as seqüências didáticas produzidas, levou-nos a analisar as atividades propostas em três delas, tomando como critério o tipo de capacidade de linguagem que essas atividades implicam. Assim, todas as atividades que se referem às representações sobre a situação e à mobilização de conteúdos (como por exemplo, a leitura e resumo da obra a ser resenhada) foram consideradas como atividades que visam desenvolver as capacidades de ação. As atividades voltadas para o plano geral da resenha crítica, dos tipos de discurso e tipos de seqüência, foram consideradas como atividades que visam desenvolver as capacidades discursivas. Finalmente, qualquer atividade em que sejam trabalhadas questões relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição de vozes foram consideradas como atividades que visam desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas.

O resultado dessa análise encontra-se no quadro abaixo. Entre parênteses, discriminamos, para cada uma das três gran-

des capacidades, a capacidade específica que é trabalhada (por exemplo, dentre as capacidades de ação, se é trabalhada a capacidade de representação do contexto ou a de mobilização de conteúdos). Também entre parênteses, a expressão *em produção*, depois de *todas* (as capacidades) indica que o *atelier* se volta para uma produção de texto do aluno, exigindo o exercício de todas as capacidades, conjuntamente, não havendo atividades específicas referentes a cada uma delas.

Assim, verificamos que as seqüências didáticas produzidas se apresentam com a seguinte configuração:

Quadro 2. As capacidades de linguagem nos *ateliers* das seqüências didáticas.

Ateliers	Capacidades na SD01	Capacidades na SD02	Capacidades na SD03
01	todas (produção inicial)	nenhuma referente à SD	nenhuma referente à SD
02	de ação (contexto)	de ação (contexto)	de ação (contexto)+ discursiva
03	discursiva (plano)	de ação (conteúdos)	- de ação (contexto)- discursiva (plano) - lingüístico-discursiva (vozes)
04	discursiva (plano)	de ação (conteúdos)	de ação (contexto)discursiva (plano)lingüístico-discursiva (vozes)
05	lingüístico-discursivas(quais?)	todas (produção inicial)	todas (produção inicial)
06	de ação (contexto +conteúdos)	de ação (contexto)	de ação (conteúdos)
07	de ação (conteúdos)	discursivas (plano)	de ação (conteúdos)
08	de ação (conteúdos)	discursivas (plano)	de ação (conteúdos) +Todas (produção)
09	de ação (conteúdos)	todas (em produção)	de ação (conteúdos)
10	todas (produção final)	lingüístico-discursivas (vários mecanismos)	de ação (conteúdos)
11		de ação (conteúdos)	de ação (conteúdos)
12		de ação (conteúdos)	de ação (conteúdos)
13		de ação (conteúdos)	todas (produção final)
14		todas (produção final)	todas (em avaliação)
15			todas (em refacção)

Como podemos facilmente observar, a maioria das atividades específicas dos *ateliers* ficou reservada ao desenvolvimento de ca-

pacidades de ação específicas ao gênero resenha crítica, uma vez que as questões sobre o contexto de produção e a dos conteúdos a serem mobilizados são totalmente dominantes, o que pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 3. Porcentagem de *ateliers* voltados para as capacidades de ação.

	Ateliers de SD01	Ateliers de SD02	Ateliers de SD03
Capacidades de ação	50%	50%	66%

Além disso, observamos ainda que, dos *ateliers* voltados para as capacidades de ação, a imensa maioria incide sobre a questão da construção dos conteúdos, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 4. Porcentagem de *ateliers* voltados para a mobilização e elaboração dos conteúdos.

	Ateliers de SD01	Ateliers de SD02	Ateliers de SD03
Conteúdos	40%	33%	46%

Se, desses totais, desconsiderássemos os *ateliers* em que nenhuma capacidade é trabalhada mais especificamente, caso dos *ateliers* em que se pede uma produção de texto do aluno, ficaria mais evidente ainda a concentração das seqüências sobre as capacidades de ação e, mais acentuadamente ainda, sobre a questão dos conteúdos.

Observando-se ainda o quadro 01, verificamos que, das capacidades discursivas, apenas a questão da organização global do texto é tratada com mais detalhe, em dois *ateliers* das três seqüências

as. Além disso, as capacidades lingüístico-discursivas são todas elas trabalhadas apenas em um mesmo *atelier* da SD01 (de forma vaga) e da SD02; enquanto na SD03, em dois *ateliers*, com ênfase apenas na questão das vozes.

Tendo em vista esses resultados, como podemos avaliar essas seqüências? Para responder essa questão, consideremos, em primeiro lugar, que, teoricamente, essas capacidades estão em interação contínua, pressupondo-se que o desenvolvimento de uma pode levar ao desenvolvimento de outra. Em segundo lugar, o instrumento descritivo que construímos e utilizamos, embora tenha uma certa validade, não pode ser visto como o único critério de avaliação, sem levarmos em conta o contexto de produção e de aplicação das seqüências didáticas.

Na verdade, para uma avaliação mais eficaz, devem ser considerados um conjunto de parâmetros, tais como os conhecimentos realmente dominados pelos elaboradores das seqüências, a maior ou menor proximidade desses conhecimentos de suas práticas habituais, as representações que têm sobre as necessidades e capacidades dos alunos, além das características do próprio gênero a ser ensinado e do seu lugar em uma dada progressão curricular. Além disso, consideramos que só uma análise cuidadosa das produções iniciais e finais dos alunos poderia nos confirmar uma avaliação que, como a nossa, é feita *a priori*.

Dado que as capacidades de ação são, sabidamente, muito pouco trabalhadas nas escolas de nível médio, um trabalho inicial que se centre no ensino/aprendizagem dos gêneros pode apresentar a tendência em dar-lhes ênfase especial. Além disso, mais especificamente, a elaboração de conteúdos baseada na ação de resumir, em um trabalho centrado no gênero resenha crítica, parece ser um passo indispensável e sua exploração de forma mais acentuada é inevitável, dadas as necessidades dos alunos que chegam às universidades. Tal como foi explorada, essa ação parece-nos que ganhou muito mais sentido, uma vez que se desenvolveu em fun-

ção de um objetivo comunicativo maior, relacionado a uma situação e a um gênero específico. Note-se ainda que mais imprescindível e demorada é essa exploração, quando a produção da resenha crítica implica a leitura e resumo de textos longos e/ou complexos, o que, de fato, foi o caso.

Resta-nos aqui questionar a pouca quantidade de atividades voltadas para as outras capacidades. Parece-nos que, embora o desenvolvimento dos três tipos de capacidades envolvidas na produção seja estreitamente relacionado, as capacidades discursivas e lingüístico-discursivas poderiam e deveriam ser trabalhadas separadamente, de forma mais sistemática e prolongada, para o efetivo domínio do gênero. Isso se tornaria possível, por exemplo, com a escolha de textos menos longos e complexos para serem resenhados pelos alunos.

Entretanto, se pensarmos em termos de uma progressão curricular mais prolongada, poderíamos considerar que as seqüências didáticas elaboradas são totalmente adequadas a um trabalho preliminar com gêneros desse tipo - os metatextuais -, prevendo-se um trabalho posterior sobre outras dimensões nelas ainda não suficientemente trabalhadas.

Conclusões

Como anunciamos na introdução, reiteramos aqui nossa tese de que a formação contínua de professores em serviço pode e deve se constituir não só como um local de seleção, de análise crítica e de refinamento de conhecimentos científicos já estabelecidos, como também de construção de conhecimentos tanto dos professores e dos formadores/assessores/pesquisadores envolvidos quanto das teorias que lhes servem de ponto de partida. Como argumento, procuramos mostrar os diferentes tipos de conhecimentos que foram construídos em um trabalho de formação/assessoria docente centrado na elaboração de material didático.

Em relação às teorias sobre os gêneros, julgamos ter demonstrado que, no trabalho de elaboração de material didático, construímos conhecimentos relativos ao gênero resenha crítica. Em relação às teorias de transposição didática para o ensino de produção de textos, confirmamos a tese de que várias teorias podem - e às vezes devem -, ser utilizadas, devendo ser repensadas e adaptadas ao quadro teórico mais amplo que se assume. Com isso, foi-nos possível construir um modelo didático da resenha crítica, enfocando tanto capacidades de leitura quanto de produção, que pode se constituir como base para a elaboração de variados tipos de seqüências didáticas, destinadas a diferentes níveis de ensino.

Ainda como contribuição para as questões sobre a transposição didática, acreditamos ter sistematizado um instrumento de descrição e de avaliação das seqüências didáticas, que, com as devidas ressalvas, pode ser utilizado em diferentes situações de avaliação de outros materiais didáticos destinados ao ensino/aprendizagem da produção textual, permitindo uma reflexão maior sobre esses materiais e sua contínua reelaboração, de acordo com as características de um determinado contexto educacional. Consideramos, portanto, que esse instrumento pode ser extremamente útil em trabalhos de formação contínua de professores, quer seja para orientar a produção e a avaliação de material didático por eles produzido, quer seja para fornecer-lhes critérios para uma progressão curricular mais sistematizada ou para a análise e escolha de material didático pertinente ao desenvolvimento e às necessidades reais de seus alunos

Esperamos, assim, ter demonstrado que o processo de formação contínua de professores é um processo dialético em que, ao mesmo tempo em que nos servimos de conhecimentos já estabelecidos, podemos e devemos construir novos conhecimentos, devolvendo *com juro*s, o que emprestamos de nossas teorias de base (cf. Bronckart & Schneuwly:1991:21).

RÉSUMÉ: *Avec des pré-supposées théoriques de l'interactionisme socio-discursif, nous soutenons la thèse de que la formation*

continue des enseignants peut et doit être vue en tant qu'un processus dialectique, où au même temps que nous nous servons de connaissances déjà établies, nous pouvons et devons construire des connaissances pertinentes pour la discipline concernée, pour les théories de discours assumées et pour la théorie de la transposition didactique. Pour soutenir cette thèse, nous discutons un travail de consultante auprès de professeurs universitaires de Langue Portugaise pendant lequel un matériel didactique pour l'enseignement de production du genre review critique et une grille d'analyse pour l'évaluation de ce matériel ont été élaborés. A partir de cette discussion, nous signalerons les différentes sortes de connaissances qui y ont été construites, soit par rapport au genre concerné soit par rapport au processus même de la transposition didactique.

MOTS-CLÉ: *interactionisme socio-discursif, formation d'enseignants, matériel didactique, genre.*

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.-M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- BAKHTIN, M. (1953) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino superior): 275-326.
- BEACCO, J.C. & DAROT, M. (1984) *Analyse du discours - Lecture et expression*. Paris: Hachette.
- BRONCKART, J.P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1997.
- BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, B. (1991) La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable". *Education et recherche*, 1 : 8-25.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S. & KANEMAN-POUGATCH, M. (1996/1997) Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40: 100-129.

- Dolz, J., PASQUIER, A., & BRONCKART, J.P. (1993). L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, 89 : 25-35.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral - Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF (Collection Didactique du Français).
- GENETTE, G. (1981) *Palimpsestes*. Paris: Le Seuil.
- LIBERALI, F. (1999) O diário como ferramenta para a reflexão crítica. PUC/SP (tese de doutorado).
- MACHADO, A. R. (1997) A organização seqüencial da resenha crítica. *the SPEcialist*, 17, 2 : 133-149.
- MAINGUENEAU, D. (1991) *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- PAES DE BARROS, A. R.M. (1985a) A semântica argumentativa e as estratégias de compreensão na leitura. *Cadernos Distúrbios da Comunicação*, 2 : 69-98.
- _____. (1985b) Estrategicamente falando de estratégias. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 5-6 : 25-39.
- _____. (1989) O Processo de sumarização na leitura. *Letras Cotidianas*, 1 : 27-32.
- PAES DE BARROS, A. R. M.. & ROJO, R. H. (1984) Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 4 : 47-61.
- MAGALHÃES, M. C. C.(1999) La formation continue des enseignants: la scéance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. *Cahiers de la Secction des Sciences de l'Education de la FAPSE*, 91: 191-214.
- RANGEL, E. DE O.; MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M.C.C. & GARCIA, A. L. M. (1998) *Projeto Cultura da Escrita: Atividades de Leitura e Escrita na Universidade*. Litteris - Instituto de Assessoria e Estudos de Linguagem. São Paulo.
- SCHNEUWLY, B. (1994) Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (ed.), *Actes du Colloque de L'Université Charles-de-Gaulle III: Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang: 155-173.
- VAN DIJK, T. A. (1976) *Text and context*. Londres : Longman.
- _____. (1980a) Discourse studies and education. *Applied Linguistics*, II, 1 : 1-26.
- _____. (1980b) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- VAN DIJK., T. A. & KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Nova York: Academic Press.