

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Geraldo Generoso Ferreira**

**O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM  
TEXTOS PRESCRITIVOS: UMA ANÁLISE DOS  
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Taubaté-SP**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Geraldo Generoso Ferreira**

**O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM  
TEXTOS PRESCRITIVOS: UMA ANÁLISE DOS  
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas  
Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de  
Carvalho Pinto

**Taubaté-SP**  
**2011**

**GERALDO GENEROSO FERREIRA**

**O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM TEXTOS PRESCRITIVOS: UMA  
ANÁLISE DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas  
Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de  
Carvalho Pinto

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi      Universidade de Taubaté

\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliana Vianna Brito      Universidade de Taubaté

\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Siderlene Muniz Oliveira      Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná

\_\_\_\_\_

Taubaté-SP  
2011

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu dom mais precioso a mim concedido, a vida.

Ao meu pai, Tércio Generoso, pelo constante incentivo.

À Professora Orientadora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, por dividir comigo seus conhecimentos de forma tão humana e marcar a minha vida acadêmica (nunca me esquecerei de seu gesto!!!).

Aos colegas de mestrado, pelo carinho e companheirismo nos momentos difíceis.

A Teresa, Fernando e Francisco, que, com suas chegadas, trouxeram mais vida a este trabalho.

A Rita Leite, por acreditar e confiar no meu trabalho.

À professora Siderlene Muniz de Oliveira, por aceitar o convite para compor a banca de defesa desta dissertação.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, pelo afastamento remunerado para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários da Escola Estadual Emilio Jardim, minha segunda família.

Aos meus queridos alunos, motivo do meu constante aprendizado.

À professora Ana Maria Ferreira Barcellos, da Universidade Federal de Viçosa, por me apresentar o campo da Linguística Aplicada.

À secretária do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Unitau, Cidinha, pelo carinho e atenção.

À professora Eliana Vianna Brito, pelos seus ricos apontamentos neste trabalho.

À professora Vera Batalha, pelas valiosas sugestões na banca de qualificação.

À professora Maria Aparecida Lopes Rossi, pelos ensinamentos durante todo o curso.

A Gilberto, Luciana, Lauro, Simone e Diana, presentes de Deus recebidos nesta caminhada.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unitau, pelos ensinamentos e reflexões proporcionadas.

À República *Caverna de Adulão*, pelo acolhimento e debates filosóficos tão produtivos.

Aos colegas do Programa de Educação Continuada e em Língua Inglesa da Universidade Federal de Viçosa, pela força e incentivo.

## Dedicatória

À minha mãe, Arlinda Generoso, que, no percurso deste trabalho, partiu para a eternidade, deixando um vazio imensurável em minha alma.

## RESUMO

Nos últimos anos, a atividade docente tem sido alvo de diversas pesquisas no campo educacional, e trabalhos variados, sob diferentes enfoques, buscam apontar métodos e concepções teóricas que resultem em fatores como eficiência e qualidade na educação. Contudo, poucos são os estudos que pontuam a atividade docente como trabalho numa perspectiva discursiva, já que, ao longo dos anos, essa profissão foi sócio-historicamente construída no imaginário coletivo como uma “missão”, um “dom”. Por isso, a dificuldade e a resistência de muitos em concebê-la como um trabalho na concepção geral do termo, ou seja, um agir humano planejado. O presente estudo tem como objetivo analisar os Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira do estado de Minas Gerais, observando quais as representações sobre o trabalho docente esse documento prefigura. Como referencial teórico, valemo-nos das pesquisas desenvolvidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), (BRONCKART, 2003; 2004; 2006; 2008) pela Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002 e 2004, SAUJAT 2002 e 2004), pela Clínica da Atividade (CLOT 2006, CLOT E FAITA 2000, FAITA, 2004) e pela perspectiva discursiva de ensino como trabalho (SOUSA-E-SILVA E FAITA 2002; MACHADO 2004, 2006, 2008, 2009, 2010; MACHADO E BRONCKART 2004; MACHADO E MATENCIO 2006; AMIGUES 2004; FILLIETAZ 2004). Metodologicamente, buscou-se aplicar os procedimentos utilizados pelo ISD na interpretação e análise de textos, desenvolvidos por Bronckart (1999/2003), Bronckart & Machado (2004) e Machado (2009). Os resultados apontam para uma concepção de o trabalho docente ser uma mera aplicação de técnicas e conteúdos pedagógicos desenvolvidos por outrem e que se estabelece de forma passiva em sala de aula. Da mesma forma, a figura do profissional docente é relegada a um segundo plano, ficando à sombra de artefatos, metodologias e recursos didáticos considerados os actantes principais deste contexto de interação. O estudo aponta ainda para a necessidade de reflexão sobre os textos de caráter prescritivo no campo educacional e sobre as representações neles veiculadas.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Interacionismo sociodiscursivo; Prescrição docente.

## ABSTRACT

In recent years, teaching activity has been subject of several researches in education, many works, under different approaches, seeking to identify methods and theoretical concepts that result in factors such as efficiency and quality in education. However, there are few studies that punctuate the teaching activity as work, in a discursive perspective, since over the years, the profession was socio-historically conceived in the collective imagination as a "mission", a "gift". Therefore, the difficulty and resistance of many people about conceiving it as a work, in the general term conception, ie, a human action plan. The present study aims to analyze Common Basic Contents of Second Language in the state of Minas Gerais, noting that the representations of teachers' work prefigures this document. As theoretical framework, we avail ourselves from research developed by Sociodiscursive Interactionism (ISD), (Bronckart, 2003, 2004, 2006, 2008) Ergonomic Activity (AMIGUES, 2002 and 2004, SAUJAT 2002 and 2004), by Clinic Activity ( 2006 CLOT, CLOT 2000 AND FAITA; FAITA, 2004) and discursive perspective of teaching as work (SOUSA-E-SILVA E FAITA 2002; MACHADO 2004, 2006, 2008, 2009, 2010; MACHADO E BRONCKART 2004; MACHADO E MATENCIO 2006; AMIGUES 2004; FILLIETAZ 2004). Methodologically, we sought to apply the procedures used by the Sociodiscursive Interactionism about the interpretation and analysis of text Bronckart (1999/2003) and Bronckart & Machado (2004), Machado (2009).The results point to a conception of teaching profession as a mere application of technical and educational content developed by others and that is established passively in the classroom. Similarly, teacher profession is relegated to a second, overshadowed by artifacts, methodologies and teaching resources which are considered the main actants in this interactional context. The study also points to the need for reflection about prescriptive texts on educational field and their representations.

**Keywords:** Teacher's work; Sociodiscursive interactionism; Teaching prescription.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de discurso.....	25
Quadro 2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	27
Quadro 3: Tabela salarial comparativa entre docentes e outros profissionais.....	39
Quadro 4: Média salarial de profissionais com nível superior.....	39
Quadro 5: Tipos de agir.....	68
Quadro 6: Papéis atribuído aos sujeitos.....	68
Quadro 7: Plano global do CBC de LE do ensino fundamental.....	76



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escala hierárquica de prescrições no sistema educacional brasileiro .....	12
Figura 2: Esquema da atividade de trabalho em geral.....	43
Figura 3: Elementos constituintes do trabalho do professor.....	45
Figura 4: O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado nas pesquisas .....	47
Figura 5: A subjetividade dos adjetivos .....	66

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>Capítulo 1 - LINGUAGEM, TEXTO, AGIR HUMANO E TRABALHO</b> .....	17
1.1 O interacionismo sociodiscursivo.....	20
1.1.1 Características globais dos textos .....	23
1.1.2 A infraestrutura textual.....	24
1.2 A Clínica da Atividade .....	32
<b>Capítulo 2 - O TRABALHO DOCENTE</b> .....	37
2.1 A atividade do docente e a sociedade: um breve panorama .....	37
2.2 A conceitualização de trabalho docente .....	41
2.3 O texto prescritivo .....	49
2.3.1 As prescrições na atividade docente.....	51
2.3.2 Autoprescrições .....	54
<b>Capítulo 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	57
3.1. A Escolha do <i>corpus</i> .....	57
3.2 As perguntas que norteiam a pesquisa.....	58
3.2.1 O contexto de produção .....	59
3.2.2 O nível organizacional dos textos.....	61
3.2.3 O nível enunciativo.....	63
3.2.4 O nível semântico .....	67
<b>Capítulo 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE</b> .....	71
4.1 Análise do contexto de produção dos Conteúdos Básicos Comuns .....	71
4.2 Análise do nível organizacional .....	75
4.3 Análise do nível enunciativo .....	81
4.4 Análise do nível semântico.....	85
<b>CONCLUSÃO</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96

## INTRODUÇÃO

Atuando há mais de 12 anos como professor do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, sempre me deparei, em reuniões e encontros pedagógicos, com outros colegas que geralmente reclamam das propostas do governo em relação à educação. O discurso é geralmente baseado no argumento de que as leis estão sempre fora da realidade do trabalho educacional brasileiro, de que as ideias centrais das legislações, geralmente são plausíveis, mas sua aplicação prática em sala de aula não condiz com as condições reais das escolas, por diversos motivos como falta de espaço físico, falta de material adequado, falta de recursos humanos especializados, etc.

No ano de 2006, com a implantação da proposta curricular nas escolas mineiras, denominada de Conteúdos Básicos Comuns, CBC, percebi que a obrigatoriedade da adoção de tal currículo causou um mal-estar ainda maior nos professores quanto à legislação curricular. Nesse período, eu coordenava, na escola em que trabalho, um grupo de desenvolvimento profissional, GDP, na área de sexualidade e afetividade juvenil. Esse grupo fazia parte de um programa criado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, (SEE/MG), que tinha como objetivo capacitar docentes para atuar em diversas áreas temáticas junto aos alunos e à comunidade escolar.

Nas reuniões periódicas do GDP, que envolviam mais de 400 coordenadores de todo o Estado, sempre surgiam discussões sobre a proposta curricular em fase de implantação, e as reclamações eram as mesmas entre os professores de diversas disciplinas, das várias regiões do estado - a dificuldade em aplicar nas salas de aula o currículo obrigatório, nas condições reais de cada escola, pelos mesmos motivos já mencionados anteriormente.

Assim, surgiu a inquietação de se debruçar sobre os *Conteúdos Básicos Comuns* do Estado de Minas Gerais, refletindo sobre qual a representação de trabalho docente e de professor essa proposta, produzida para o professor, tematiza. O presente estudo se insere na linha de pesquisa “Análise do trabalho do professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação,” sob a coordenação da professora doutora Adriana Cintra de Carvalho Pinto.

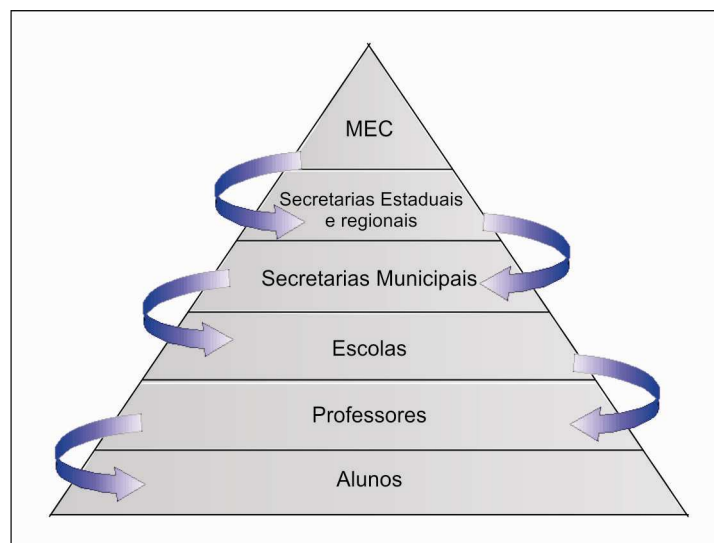
Como se sabe, muitas têm sido as pesquisas no campo educacional voltadas à formação docente. Estudos variados, sob diferentes enfoques, buscam apontar métodos e concepções teóricas que resultem em fatores como eficiência e qualidade na educação. Contudo, nessas pesquisas, poucos são os estudos que pontuam a atividade docente como

trabalho, já que ao longo dos anos essa profissão foi sócio-historicamente construída, no imaginário coletivo, como uma “missão,” um “dom”. Daí a dificuldade e a resistência de muitos em concebê-la como um trabalho na concepção geral do termo, um agir humano planejado.

Entre os diversos fatores que constituem a atividade docente como trabalho, temos as prescrições que, segundo Amigues (2003), são responsáveis pela forma de organização de qualquer trabalho, bem como pela regulação das atividades em termos do que é ou não, efetivamente, realizado.

Na atividade docente, as prescrições estão marcadamente presentes no agir do professor, já que ele, como parte de um sistema constituído por relações de poder hierarquicamente organizado, executa suas tarefas a partir de deliberações instituídas primeiramente por instâncias governamentais que as orientam. A Figura 1 mostra um exemplo de escala hierárquica das prescrições no contexto educacional:

**Figura 1: Escala hierárquica de prescrições no sistema educacional brasileiro**



No caso do Brasil, temos o Ministério da Educação, MEC, como o órgão responsável por organizar o sistema educacional brasileiro nos diversos níveis, atribuindo papéis e deliberando ações, bem como legislando o funcionamento das estruturas educacionais do país em nível nacional.

Já no nível estadual, temos as secretarias estaduais de Educação que, em consonância com as deliberações do MEC, buscam organizar a estrutura educacional de cada Estado,

também exercendo um papel legislador e regulador do sistema educacional, além de fazer cumprir as legislações estabelecidas pela instância superior, que é o MEC.

Ainda nesse nível da escala hierárquica, temos as secretarias regionais de ensino que funcionam em níveis regionais, dentro de cada estado, como extensão das secretarias estaduais, acompanhando as escolas no cumprimento das legislações estabelecidas pelas instâncias superiores. Essas secretarias têm também a função normativa em situações específicas não contempladas pelas legislações superiores.

Em nível municipal, temos as secretarias municipais de ensino que, apesar da autonomia constitutiva, seguem as orientações e as legislações tanto nacionais quanto estaduais, além regularem especificidades locais dentro da sua esfera de autonomia atuando diretamente sobre as escolas.

As escolas, por sua vez, são responsáveis por interpretar e aplicar as legislações advindas das esferas superiores, ao mesmo tempo em que orientam os professores na organização e planejamento de suas aulas a partir dos textos normativos acolhidos pela escola.

Finalmente, o professor, apropriando-se daquilo que é ou não permitido pela escola, planeja e executa suas aulas, organizando tarefas e as prescrevendo aos seus alunos de forma a atender às exigências estabelecidas pelas instâncias superiores.

Neste sentido, a proposta curricular denominada de Conteúdos Básicos Comuns, CBC, do Estado de Minas Gerais pode ser considerada um documento de caráter prescritivo, já que foi constituído obedecendo à relação hierárquica acima exposta, originando-se da Secretaria Estadual de Educação com o objetivo de regular o agir dos professores por meio das “sugestões” didático-pedagógicas contidas em tal documento.

Acreditamos que a importância de tal pesquisa esteja no fato de as prescrições ainda serem pouco pesquisadas como forma de organização do trabalho docente, bem como ainda serem poucos os estudos que pontuam suas implicações na atividade do professor. Diante disso, pesquisadores como Machado (2004), Machado e Bronckart (2005), Machado e Abreu-Tardelli (2009), Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Barricelli (2008) têm se dedicado a estudar o texto prescritivo no âmbito educacional e suas relações com o trabalho docente.

Outro fator que justifica a análise desse tipo de texto é o fato de as prescrições estabelecerem representações a respeito não só do trabalho, mas também do trabalhador que as segue, ou que delas se utiliza para delinear o seu trabalho real. Essas representações podem perpetuar certos conceitos sobre o professor, sedimentando paradigmas socioculturalmente construídos.

O termo *representações* que aqui usamos tem sua referência nos estudos de Ricoeur (1995) sobre textos narrativos como forma de representação do agir humano. Segundo este autor, as condutas humanas são heterogêneas, discordantes ou não racionalizáveis, e a narrativa é responsável pela organização dessas condutas, dando a elas uma estrutura com sentido.

Ampliando essa concepção, Bronckart (2008) postula que todos os textos, à sua maneira, servem para estruturar as condutas humanas, tendo atribuído a elas um valor interpretativo que pode clarificar as ações humanas e auxiliar na construção de modelos de agir.

Neste sentido, reconfigurar o agir humano é o mesmo que reestruturá-lo por meio de figuras interpretativas e avaliativas construídas nos/e pelos textos. Assim, quando falamos em representação em nosso trabalho, estamos nos referindo às interpretações e valores expressos nos textos pelos seus enunciadores.

O Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, assume, portanto, o postulado de que é nos/pelos textos que o ser humano reconfigura o seu agir, bem como interpreta as outras ações no mundo que o cerca.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar um texto de caráter prescritivo, a saber, Os Conteúdos, Básicos Comuns de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais, observando que representações de trabalho docente e de professor aparecem expressas em tal documento.

Para tanto, valemo-nos dos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2004; 2006; 2008), que concebe as interações sociais como atividades de linguagem (textos orais ou escritos) que possibilitam ao homem, entre outras coisas, agir e interpretar suas ações no mundo. Assim, temos, nesse gesto, a relação interacional que pressupõe qualquer atividade de trabalho e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano. Arelada a essa concepção, está a importância da análise de textos como interpretação/avaliação das ações humanas como o trabalho, por exemplo.

Outras duas correntes de grande valia aos estudos aqui apreendidos são a Clínica da Atividade (CLOT, 2006, CLOT E FAITA, 2000, FAITA, 2004) e a da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002 e 2004, SAUJAT, 2002 e 2004), que concebem a complexidade dos aspectos que envolvem o trabalho, de forma geral, e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Para essas correntes, as ações realizadas pelo trabalhador, os impedimentos que ele sofre na realização de determinada atividade e as formas individuais de interpretação das

prescrições são fatores a serem considerados no trabalho real. Do mesmo modo, as ações coletivas e as relações histórico-sociais de criação e recriação do ofício são de extrema importância na constituição das atividades realizadas pelos trabalhadores.

Estudos articulando as linhas teóricas acima têm servido de base para interpretação e concepção da vertente teórica de ensino como trabalho na perspectiva discursiva (SOUSA-E-SILVA E FAITA 2002; MACHADO 2003, 2004, 2005, 2007; MACHADO E BRONCKART 2005; MACHADO E MATENCIO 2006; AMIGUES 2004; FILLIETAZ 2004a). A partir desses estudos, o professor e a sua atividade são problematizados, revelando a complexidade que envolve a atividade de ensino e a identidade docente.

Com o presente estudo, buscamos ainda contribuir para o desenvolvimento das pesquisas que enfoquem o ensino como trabalho na perspectiva discursiva, endossando a importância da análise de textos prescritivos no campo educacional. Vale ressaltar que os exemplos mencionados na parte teórica e metodológica dessa pesquisa são hipotéticos e têm fins meramente ilustrativos em relação às teorias utilizadas. A seguir, temos a descrição dos quatro capítulos que compõem esta dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado *Agir humano e Trabalho*, temos as considerações sobre o papel da linguagem nas interações sociais e, por conseguinte, no trabalho. Nesse capítulo, também apresentamos os principais conceitos relativos ao interacionismo sociodiscursivo e os procedimentos para análise de textos utilizados por esta corrente. Em seguida, temos a exposição dos conceitos da Clínica da Atividade e a sua relação como o trabalho no desenvolvimento humano.

Já segundo capítulo, denominado *Trabalho docente*, buscamos apresentar um panorama dessa atividade ao longo dos anos, contrapondo suas principais concepções com a configuração vigente na contemporaneidade. A partir desse contraponto, apresentamos a concepção de trabalho docente adotado na pesquisa, pontuando seus principais elementos. Entre os elementos levantados, destacamos o papel das prescrições na atividade docente, observando como tal componente interfere nessa profissão.

No terceiro capítulo, temos os *Procedimentos metodológicos* utilizados na pesquisa em que procuramos, em primeiro lugar, situar a escolha do *corpus*, explicitando os motivos e intenções que nos levaram a analisar os Conteúdos Básicos Comuns do estado de Minas Gerais. Em seguida, passamos às perguntas de pesquisa que orientam o trabalho e às categorias de análise empreendidas no estudo.

No quarto capítulo, temos a *Discussão dos resultados de análise*, realizada a partir das observações empreendidas, a saber: o levantamento do contexto de produção e as análises dos níveis Organizacional, Enunciativo e Semântico do documento.

Finalmente, apresentamos as *Considerações finais*, respondendo às perguntas de pesquisa feitas, inicialmente, e refletindo sobre os resultados obtidos, apontando para a necessidade de pesquisas futuras com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da área em estudo.



## Capítulo 1 - LINGUAGEM, TEXTO, AGIR HUMANO E TRABALHO

Neste capítulo, faremos algumas considerações sobre linguagem, texto, agir humano e trabalho, mostrando suas relações e implicações na atividade humana. Para tanto, buscamos observar os conceitos desenvolvidos pelo interacionismo sociodiscursivo, bem como pela clínica da atividade. Finalmente, consideramos suas relações no desenvolvimento humano tendo como ponto de apoio o uso da linguagem.

Falar em linguagem é adentrar uma área complexa e, por vezes, contraditória. As diversas pesquisas realizadas no campo da linguagem buscam compreender sua gênese, bem como o seu desenvolvimento ao longo dos anos. Nesse sentido, busca-se também observar como a linguagem tem constituído o ser humano e interferido na sua relação com o mundo.

Entre os estudiosos que buscam analisar a linguagem, destacamos Vygotsky (1993), que, em seus estudos sobre o processo de desenvolvimento humano, analisa as funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.), salientando que tais funções são construídas a partir de uma relação sociocultural que os indivíduos constroem com o mundo, bem como de processos psicológicos de origem biológica. Assim, o processo de desenvolvimento humano surge de relações, na visão vygotskiana, entre o individual/biológico e o social.

Para Vygotsky (1993), a linguagem constitui o processo de internalização das funções psicológicas superiores, sendo que a relação entre pensamento e a fala passa por diversas transformações ao longo do desenvolvimento humano até o momento de sua fusão. Desse encontro, teríamos a linguagem constituída necessariamente pelo cruzamento da fala com o pensamento, mediada pelos signos que também teriam uma dimensão social. Em outras palavras, poderíamos dizer que, na visão vygotskiana, a linguagem se dá pela mediação realizada pelo signo entre as estruturas psíquicas superiores e a interação com o mundo social, em que o indivíduo se apropria do signo para se transformar e, ao mesmo tempo, transformar o mundo à sua volta por meio da linguagem.

Esse conceito dialético da construção da linguagem cunhado pelo autor russo é influência do materialismo histórico de Marx e Hegel, em que tais filósofos buscam explicar as relações dos homens entre si e a natureza mediadas pelo trabalho. Assim como, na visão marxista, o trabalho serve como mediador entre o homem e a natureza, sendo responsável pelas mudanças e transformações ocorridas em ambos, para Vygotsky, a linguagem é a mediadora das atividades humanas situadas, geradas a partir da relação indivíduo/linguagem e

sociedade. Carvalho-Pinto (2009, p. 34) sintetiza a função da linguagem nesse prisma, observando que:

[...] é ela que desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, contribuindo para representar pré-construções e organizar, comentar e realizar as ações e as interações humanas. Inicialmente, apresenta-se como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo o instrumento pelo qual o ser humano emite interpretações e avaliações relativas às propriedades do meio em que a própria linguagem se desenvolve.

Na síntese acima, podemos perceber o caráter dialógico e ideológico que a linguagem assume e é por essa perspectiva que Bakhtin (1953/2000) desenvolve o conceito de *texto*<sup>1</sup>. Para ele, todas as esferas das atividades humanas se relacionam com a língua e ela se realiza por meio dos enunciados (orais ou escritos) oriundos de determinada esfera social. Os enunciados refletem ainda as condições e as finalidades específicas de cada esfera. A língua, por sua vez, concretiza esses enunciados que são relativamente estáveis e servem a propósitos comunicativos específicos. É nesse conceito que nasce a teoria de gênero discursivo bakhtiniano. Contudo, aqui nos detemos no conceito de texto ou, como introduz o autor russo, enunciado. Na definição do filósofo, o enunciado é a unidade da comunicação verbal que molda o discurso e estabelece a relação interativa entre os interlocutores:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. [...] As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores (BAKHTIN, 1997, p. 293).

A esses interlocutores é requerida uma atitude responsiva, ou seja, na visão dialógica estabelecida pelo autor, os textos estão sempre em um diálogo contínuo com outros textos, modificando e transformando as atividades humanas por eles orientadas. Nesta perspectiva, o agir humano é delineado por textos que, historicamente, prefiguram as atividades humanas.

Assim, o modo como agimos em sociedade segue regras e convenções sociais que foram se sedimentando, ao longo dos anos, nas diversas culturas, de forma oral e escrita, permitindo-nos identificá-los como eventos comunicativos a favor de certos propósitos específicos dentro de determinada esfera social.

Neste sentido, reconhecer e diferenciar uma aula, por exemplo, de uma palestra é algo que fazemos, pois reconhecemos nesses eventos um formato de texto que os define como tais

---

<sup>1</sup> O autor russo considera o termo enunciado se referindo a texto, segundo Kristeva (1969).

e que requer atos responsivos de comportamento e ação adequados a eles. Por isso, as práticas de linguagem são concebidas como formas de ação, a partir de condutas verbais, que, através de textos, constituem os principais instrumentos de desenvolvimento humano.

Voltemos ao exemplo da aula. Observamos que esse evento mobiliza diversos textos explícitos ou ocultos que são responsáveis pela sua organização como um evento comunicativo, desde o seu planejamento até a sua finalização. Observemos ainda, como exemplo, o planejamento de uma aula. O professor, ao organizá-la/planejá-la, deve estar atento aos textos produzidos anteriormente que estabelecem o currículo e o seu desenvolvimento, que, por sua vez, seguem um projeto político-pedagógico estabelecido pela instituição de ensino que, para organizar tal projeto, leva em consideração aspectos legais e normativos preconizados por instâncias governamentais reguladoras do sistema educacional.

Dessa forma, dizemos que os textos, ou as práticas languageiras, são responsáveis por nossas ações em sociedade e fazem parte do nosso desenvolvimento como seres humanos. Como vimos, na sequência de textos mostrada no exemplo da ação de planejar uma aula, tem-se uma série hierárquica de textos que regulam a orientação das ações na realização de determinada atividade.

Se pensarmos ainda na esfera do trabalho, de forma geral, podemos também perceber como as práticas languageiras interferem/constroem não só as relações, mas o próprio trabalho. Marx (1980) caracteriza o trabalho, na visão dialética, como um agir humano produtivo e transformador em todas as suas formas de realização. O autor salienta ainda a diferença desse agir, em relação ao agir dos outros animais, observando que o ser humano é o único ser capaz de, antes de realizar determinada atividade, planejá-la, projetá-la, idealizá-la, o que confere a esse agir o seu caráter tipicamente humano e transformador das relações sociais que dele fazem parte.

Uma das correntes teóricas mais recentes no campo das ciências da linguagem que focaliza a linguagem como agir humano situado é o Interacionismo Sociodiscursivo, sendo Jean Paul Bronckart (2003) seu principal teórico. Na seção seguinte, expomos os principais pontos dessa teoria, bem como os autores que inspiraram a sua construção e que fundamentaram nossa pesquisa.

## 1.1 O interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, tem sua origem na década de 80 por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Esse grupo, influenciado, principalmente, pelos conceitos de Vygotsky (1993), pelo interacionismo social de Spinoza e Marx-Engels, pelos estudos cognitivos de Piaget (1970), no campo da linguagem, pelos estudos de Culioli (1990, 2002, 2005) e Volochinov (1929/2000), juntamente com os postulados de Habermas (1987) sobre o agir comunicativo e de Ricouer (1995) sobre as ações humanas em narrativas e pelas ideias de formação social em Foucault (1979), irá propor uma ciência do desenvolvimento humano.

Bronckart et al. (1993) cunharam o Interacionismo Sociodiscursivo como “um projeto” de uma corrente da ciência do humano em que as práticas languageiras são concebidas como instrumentos do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, trata-se de um projeto transdisciplinar devido à articulação com as diversas áreas do conhecimento que o trabalho propõe.

No Brasil, o ISD teve maior destaque inicial nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo LAF (Language-Action-Formation) da Universidade de Genebra em parceria com o grupo ALTER/CNPq (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), liderado pela pesquisadora Ana Rachel Machado e colaboradores, que, juntos, postulam o desenvolvimento humano em atividades sociais situadas, organizadas por diferentes pré-construções, mediadas principalmente pela linguagem.

Assim, o papel da linguagem, para tais pesquisadores, tem um caráter de inter(ação) visto que essa é responsável pela fundação e organização de processos psicológicos como o pensamento e, ao mesmo tempo, possibilita a construção de acordos sobre o mundo social ( cf. BAKHTIN 1997, 2000; e HABERMAS 1987), em relação às atividades e ações preconizadas nesse mundo. Dito de outro modo, a linguagem possibilita uma ação humana específica sobre o mundo, bem como organiza os processos de formação humana, assegurando a transmissão e a (re)produção das pré-construções. Na síntese de Bronckart (2003, p. 34), o autor considera a linguagem humana, sobretudo do ponto de vista comunicativo e pragmático:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é,

portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática [...].

Dessa forma, o autor sintetiza não só o valor interativo como também seu caráter representativo da atividade de linguagem no processo de formação humana. Tal processo, segundo o autor, é constituído por condutas dos membros da espécie humana que se organizam em atividades coletivas complexas. As atividades, por sua vez, são responsáveis pela mediação do homem com o meio e, para filósofo russo, devem ser consideradas o elemento principal no desenvolvimento humano. Paralelamente a essas atividades, existem as atividades linguageiras que, na visão de Habermas (1987), são responsáveis pelo estabelecimento de um acordo sobre os contextos das atividades e asseguram sua regulação, bem como semiotizam o contexto de interação.

Às produções verbais empíricas, oriundas dessas interações, Bronckart chama de textos, e os caracteriza como unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações gerais que comentam e assim como das condições histórico-sociais de sua produção (BRONCKART, 2008). Esses textos contribuem para clarificar o agir humano e estabelecem acordos sobre ele, regulando-o e configurando-o.

Segundo Ricoeur (1995), no contato com textos narrativos escritos, os homens podem construir, racionalmente, a compreensão de suas ações como agentes sobre o mundo. O autor salienta que, ao interpretar textos narrativos, interpretam-se figuras interpretativas das ações neles contidas e que a produção desse tipo de texto tem o objetivo fundamental de reestruturar e esquematizar ações humanas dentro de um quadro semântico que se estabelece por uma sucessão temporal e de lógica causal. O outro ponto de caracterização em Ricoeur sobre os textos narrativos escritos é quanto à sua abrangência social (estão em todas as esferas de comunicação) e ao seu caráter polissêmico, o que geraria múltiplas ações interpretativas.

Ampliando a concepção de Ricoeur, Bronckart (2004) afirma que todo texto, de certo modo, pode reconfigurar o agir humano, uma vez que carrega em si figuras interpretativas do homem e do mundo à sua volta, bem como das atividades de interação que se estabelecem. Machado et al. (2009) assumem a tese de que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas dos indivíduos. Para os autores, essas ações só podem ser apreendidas pelas interpretações produzidas com a utilização da linguagem em textos dos actantes ou na observação de suas ações. Em concordância com Bronckart, (2004), os autores pontuam:

Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/Interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações (MACHADO et al., 2009, p.18).

Dessa forma, podemos dizer que o agir humano em textos comporta dois níveis de análise:

1) De um lado, teríamos as condutas observáveis, que, por si mesmas, buscam se legitimar em relação aos mundos representados (objetivo/social/subjetivo), (HABERMAS, 1987).

2) Por outro lado, teríamos a forma como os observadores ou actantes avaliam/interpretam ou reformulam essas condutas em textos, delimitando partes de uma determinada atividade, atribuindo responsabilidades a determinados actantes e construindo representações sobre a suas intenções, seus motivos e suas capacidades.

Cabe-nos esclarecer que o termo actante se refere a qualquer pessoa colocada no texto como fonte do agir. Quanto aos mundos representados, Bronckart observa que o mundo objetivo é responsável por reunir e organizar pré-construções do agir humano, já o mundo social organiza pré-construções de modalidades convencionais e históricas, por fim, o mundo subjetivo reúne e organiza pré-construções de ordem autorrepresentativa dos homens durante o agir. Contudo, na visão do autor, esses mundos estão intimamente ligados e, de certa forma, interdependentes.

Sob essa perspectiva, Bronckart (2006) define *texto* como uma unidade de agir linguageiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo. Sendo assim, devido à variedade de formas de agir existente, teríamos uma variedade de textos, e considerando as características específicas de cada uma das situações em que eles são produzidos, bem como os efeitos esperados pelos seus produtores, o autor propõe o termo “Gênero de textos” como forma de organização desses textos. Para a análise desses textos, o ISD desenvolveu um modelo de análise que busca observar as características gerais dos textos de forma a agrupá-los em determinados gêneros. Esse modelo foi elaborado no quadro da unidade genebrina da didáticas de línguas (BRONCKART et al, 1985, SCHENEUWLY,

1994, DOLZ e SCHENEUWLY, 1998, PASQUIER e DOLZ, 1996), sendo, posteriormente, ampliado por Bronckart junto aos Grupos *GRAFE* e *LAF*<sup>2</sup>.

Como vimos na definição de texto, ele é produzido dentro de certas condições sociais de tempo e espaço situados, ou seja, seu *contexto de produção*. Assim, ao analisarmos um texto, tais características “externas” devem ser observadas, pois elas mobilizam outras que também interferem tanto na compreensão quanto nos efeitos dessa ação de linguagem. Nesse sentido, questões como quem escreve, para quem se escreve, sobre o que se escreve, quando e de onde se escreve devem ser consideradas já que a escrita pressupõe um ato situado e direcionado. Em outras palavras, as características relativas ao mundo físico que deram origem ao texto. Juntos a tais características, devem ser aliadas aquelas relativas ao mundo socio subjetivo como a observação do lugar social ocupados pelo enunciador e destinatário do texto, as relações sociais de poder que se estabelecem entre eles, o local social de sua produção, os efeitos sociais desejados pelo enunciador sobre o destinatário etc. Outro ponto a ser analisado é quanto à existência de outros textos que dialogam ou se opõem ao produzido, observando assim possíveis derivações. Com isso, temos uma visão do contexto de produção em nível mais amplo e também mais restrito, o que possibilita uma leitura mais contextualizada e menos inocente, no dizer de Bronckart e Machado (2006).

Em relação à estrutura interna do texto, o autor considera sua organização a partir da constituição de três camadas hierarquicamente superpostas, denominadas de *folhado textual*<sup>3</sup>. A infraestrutura é considerada o nível mais profundo da organização textual e organiza a abordagem geral da ação de linguagem explícita no texto. Ela comporta o plano global do texto, também chamados de conteúdo temático, os tipos de discurso veiculados no texto e as sequências na constituição dos tipos discursivos.

### 1.1.1 Características globais dos textos

Como o próprio nome indica, nessa etapa busca-se identificar as configurações globais do texto como tipos de suporte, análise do título, paragrafação, elementos paratextuais, enfim,

---

<sup>2</sup> O Grupo LAF (Langage-Action-Formation) é uma das duas equipes da unidade da didática de línguas, o outro é o grupo GRAFE( Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado) dirigido por Bernard Schneuwly. O LAF está unido administrativamente ao Setor acadêmico *Formação de adultos* e cientificamente ao Laboratório interdisciplinar RIFT (Pesquisa, Intervenção e Formação em situação de Trabalho).

<sup>3</sup> Essa metáfora do “*feuillete*” [folhado] é inspirada na que foi introduzida por Haller (1995) ao referir-se ao “folhado enunciativo”. Cf. Bronckart, (2003).

faz-se um levantamento do suporte no qual o texto é veiculado e a identificação inicial do gênero.

### 1.1.2 A infraestrutura textual

O primeiro nível do folhado textual refere-se à infraestrutura geral do texto, que é composta pelo plano global dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas sequências. Nas palavras de Bronckart, o plano geral “refere-se à organização de um conjunto de conteúdo temático, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo” (BRONCKART, 2003, p.120). Em outras palavras, trata-se de uma síntese do texto, é o que vemos geralmente nos chamados “*leads*” do texto jornalístico, o resumo da notícia respondendo às perguntas imediatas referentes ao fato relatado (quem, o que, onde e quando) Essas características, porém, não devem ser levantadas de maneira simplista e meramente estrutural, ao contrário, como nos alertam Bronckart e Machado (2004, p.145)

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem de seus destinatários.

Os autores observam ainda que a organização de um texto num plano argumentativo, por exemplo, pode indicar que o produtor considera seu objeto controverso e passível de contestação e, dessa forma, busca apresentar argumentos de maneira a convencer seu interlocutor a respeito de suas asserções. Outro aspecto salientado no levantamento do plano global é quanto às formas de agir que aparecem no texto e sua organização (individual/coletivo, anterior/central/posterior), bem como sua relação com os actantes.

Os tipos de discurso correspondem a mundos discursivos construídos na produção textual. Trata-se de segmentos de texto identificados pelos modos de organização sintática e pela marcação linguística relativamente estáveis. Eles pertencem a dois eixos de operações psicolinguísticas principais: narrar e expor.

Ao mundo do narrar, organizam-se as coordenadas próximas ou conjuntas dos parâmetros físicos do contexto de produção, expressos por verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. Ao mundo do expor, organizam-se as coordenadas distantes ou disjuntas dos parâmetros físicos ao contexto de produção expresso por verbos no presente do indicativo. A



esses dois mundos, pode-se analisar ainda a relação estabelecida entre os elementos do contexto de produção através das marcas de enunciação, subdividindo-se em forma de implicada ou autônoma.

A forma implicada se estabelece pela presença de marcas de interlocução ou do ato de produção (dêiticos espaciais, temporais e de pessoa) A forma autônoma se caracteriza pela ausência de tais marcas dêiticas. O resultado desse cruzamento é a origem dos quatro mundos discursivos: Expor Implicado, Expor Autônomo, Narrar Implicado e Narrar autônomo, os quais se configuram como mostra o Quadro 1.

### Quadro 1: Tipos de discurso

		Coordenadas discursivas	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Situação de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2003, p. 157).

O discurso interativo, pertencente ao mundo do expor, é implicado visto que nele há marcas de referenciação dêitica relativas ao momento de enunciação. A presença de formas verbais e de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular ou do plural, de advérbios de lugar e tempo, verbos nos tempos pontual e futuro perifrástico e nos verbos no modo imperativo caracteriza essas marcas.

Vejam os exemplos abaixo de discurso interativo.

- *Você sabe onde fica o banheiro?*

- *Não, eu também estou procurando. Vamos olhar naquele mapa na entrada do prédio.*

O discurso teórico, por sua vez, faz parte do mundo do expor e é considerado autônomo, visto que nele não há marcas de referenciação dêiticas, como as observadas no discurso interativo. Nele predominam os verbos no presente, considerado presente genérico duradouro e o uso de frases declarativas.

Exemplo: *O médico examina os pacientes de acordo com o protocolo.*

Já o discurso relato interativo, pertencente ao mundo do narrar, é implicado devido à presença da referenciação dêitica e ao predomínio de formas verbais do pretérito perfeito e do modo imperativo, bem como de marcas de pessoa (eu e tu).

Exemplo: *Hoje, pela manhã, quando saí desta sala, você estava falando ao telefone, por isso não me despedi.*

Finalmente, na narração, parte do mundo do narrar é considerada autônoma pela ausência das marcas de referência dêitica e pelo fato de os verbos desse tipo de discurso aparecerem no pretérito perfeito e no imperfeito ou no presente perfeito, com sentido de passado.

Exemplo: *Os estádios foram ampliados para a copa de 2014.*

A identificação dos tipos de discurso e suas características, como vimos, é necessária para delinear a predominância e o reconhecimento de determinado gênero. Contudo, devemos lembrar que tais características são responsáveis por um efeito de sentido desejado pelo produtor, que possibilita a visualização de certas representações expressas sobre o objeto do discurso, bem como sobre aqueles que dele se utilizam (os interlocutores). Carvalho-Pinto (2009), em concordância com Bronckart (2003), aponta que:

É no quadro desses tipos de discurso que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano causal/temporal na narração, no relato interativo, de senso comum, no discurso interativo, lógico-argumentativo, no discurso teórico, entre outros e a planificação do conteúdo, as chamadas sequências (CARVALHO-PINTO, 2009, p. 23).

De acordo com Adam (1997), as sequências são unidades estruturais que combinam diversas proposições organizadas e que constituem o produto de (re)organização dos conhecimentos disponíveis na memória. Elas se caracterizam como narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal e injuntiva. Ainda segundo Adam, elas não caracterizam os próprios textos, mas suas partes constitutivas, uma vez que elas são “consideradas específicas de organização de enunciados, que se combinam entre si de múltiplas maneiras para dar lugar a um texto propriamente dito” (BRONCKART, 2003, p.55). Assim como os tipos de discurso, as sequências trazem também representações sobre o objeto do discurso e sobre seus interlocutores, ao mesmo tempo, estabelecem um *efeito perlocutório*<sup>4</sup> sobre eles. A seguir, temos o Quadro 2 em que tais pontos são apresentados.

---

<sup>4</sup> Na teoria dos atos de fala, considera-se efeito perlocutório tudo o que é alcançado ou produzido por meio do ato de dizer algo: convencer, persuadir, surpreender etc. O efeito perlocutório pode ser alcançado intencionalmente ou não, pois o falante pode ter a intenção de produzir um efeito perlocutório que acaba por não ser produzido ou pode produzi-lo sem querer fazê-lo, tudo dependendo das circunstâncias de enunciação (SEARLE, 1969).

**Quadro 2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes**

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada ao seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão?avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e /ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: premissas; suporte argumentativo; contra-argumentação; conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: Situação inicial Complicação Ações desencadeadas resolução Situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2005).

Pela análise dos componentes discursivos apresentados no Quadro 2, podemos perceber o entrelaçamento de um ou mais tipos de discurso, com uma ou mais sequências, o que legitima, mais uma vez, o caráter dialógico dos textos. Observemos, porém, que o arranjo, a acomodação de diferentes tipos de discurso ou sequências em um texto se devem a uma organização interna estruturada a partir de uma coerência temática própria.

A **coerência temática** é assegurada, segundo Bronckart, pelos *mecanismos de textualização* que se configuram numa hierarquia de articuladores responsáveis por garantir a linearidade, a lógica e a temporalidade do texto, subdividindo-se como segue abaixo:

a) **A conexão** - são organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto e respondem à transição entre os tipos de discurso, a progressão temática. Ou seja, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. No exemplo a seguir, temos a função de segmentação que a conexão pode exercer sobre as partes de um texto. No caso abaixo, a mudança de tipos de discurso (Discurso teórico para Narração)

Exemplo:

*A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento. É dever da escola promover um ambiente favorável para que as experiências ali vivenciadas sejam a cada dia aprimoradas. As relações entre professor e aluno são construídas e reestruturadas neste contexto seguindo princípios sócio-históricos e fatores culturais. Durante muito tempo, o professor era visto como o único detentor do conhecimento, ele era responsável por trazer o conhecimento pronto e acabado ao aluno. Havia um respeito e uma certa devoção ao professor.*

b) **A coesão nominal** – são organizadores responsáveis pelo processo de retomada anafórica no espaço textual, garantindo assim os efeitos de estabilidade e de continuidade no plano do texto.

Exemplo: *O Pedro lidera a turma. Os colegas apoiam-no incondicionalmente e estão do lado dele em todas as situações.*

c) **A coesão verbal** – são organizadores responsáveis pela organização temporal e hierárquica dos processos como estado, acontecimento e ação, a partir de retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais, garantido assim o efeito de progressão (continuidade ou de descontinuidade interna de cada série) .

Exemplo:

*As aulas iniciaram no colégio Pedro II às 7 horas da manhã. Houve uma grande movimentação nos corredores da escola por ser o primeiro dia letivo deste ano, muitos alunos estavam confusos por não saber onde ficavam as suas salas, com a ajuda da equipe pedagógica, todos foram sendo conduzidos às suas respectivas salas e, por volta de 8 horas, todos já estavam acomodados.*

Contudo, tais mecanismos podem exercer, além da função organizadora e estruturária entre as partes de um texto, um valor argumentativo ou delineador de representações tanto dos actantes em cena quanto dos agires por ou neles mobilizados. Machado e Bronckart (2009) observam a diferença entre organizadores textuais e organizadores argumentativos nos mecanismos de conexão. Os organizadores propriamente ditos, segundo os autores, podem ordenar partes da representação discursiva ou estruturar a progressão do texto. Os organizadores argumentativos, por sua vez, estabelecem as relações de sentido entre orações e os enunciados. Na coesão verbal, tais organizadores permitem identificar os protagonistas centrais da ação no texto.

Exemplo: *O vice-presidente da república exerce um papel fundamental no governo, ainda que tenha pouca visibilidade. (Protagonista central do agir: **o vice-presidente**)*

Carvalho-Pinto (2009) observa que, pela análise das unidades lexicais que constituem a coesão nominal, podemos identificar a construção de representações sobre os actantes no decorrer da progressão temática, porque a repetição de uma mesma unidade lexical, seu

apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não têm o mesmo valor. Assim, por exemplo, em um documento dirigido aos professores em que o nome desses não aparece ou é substituído por expressões como comunidade escolar, usuários, todos etc., temos generalizações sobre o sujeito professor e, conseqüentemente, sobre seu trabalho.

Da mesma forma, organizadores argumentativos concessivos e adversativos evocam vozes em embates a respeito de determinado assunto em relação à voz do autor. Ao mesmo tempo, pode-se perceber a posição avaliativa do enunciador em relação ao enunciado que ele produz.

*Exemplo: A saúde é, segundo a constituição, direito de todos os cidadãos brasileiros. Contudo, as estatísticas mostram que em muitas regiões do país esse direito é negado ao percebermos a precariedade e a ausência de hospitais públicos e postos de saúde em grande parte do Brasil. Isso é um absurdo!*

No exemplo acima, tem-se a voz da instância legisladora que estabelece o direito à saúde ao cidadão brasileiro, e em oposição temos a voz das pesquisas que observam o não cumprimento da legislação pelo próprio governo ao negar condições básicas para que as regiões ofereçam um sistema de saúde público de qualidade. E, por fim, a voz de reprovação do enunciador quanto à realidade constatada, ou seja, o enunciador avalia o caráter falacioso da legislação brasileira.

No que se refere às categorias da semiologia do agir, Carvalho-Pinto (2009) pontua que alguns organizadores se constituem como índices de introdução de razões atribuídas ao agir (porque, em razão disso, por isso, etc.).

*Exemplo: O uso de novas tecnologias no mundo atual é um imperativo, por isso a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão digital a todos os cidadãos brasileiros.*

Outros funcionam como índices de introdução das finalidades do agir (para que, a fim de que etc.) *Exemplo: O médico examinou o paciente para saber o motivo dos constantes desmaios.*

Seguindo a hierarquia dos níveis de textualidade, temos os mecanismos de enunciação que, para Bronckart (2003), contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto. O autor observa que tal mecanismo tem a função de explicitar as diversas avaliações que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático, ao mesmo tempo que pode explicitar as fontes dessas avaliações, ou seja, as instâncias que as assumem ou que são responsáveis por aquilo que é enunciado.

Nesse sentido, o Interacionismo sociodiscursivo caracteriza como “textualizador” essa instância delegadora de vozes no texto (vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e vozes do autor empírico).

As vozes de personagens são aquelas procedentes dos seres humanos ou de entidades humanizadas, ou seja, os agentes dos acontecimentos ou de ações constitutivas do conteúdo temático.

Exemplo: *O código penal brasileiro é considerado, por **alguns legistas**, ultrapassado.*

As vozes de instâncias sociais são, segundo Bronckart, “vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (BRONCKART, 2003, p. 327)”.

Exemplo: *Na visão dos economistas norte-americanos, a crise europeia está apenas no início.*

Já a voz do autor empírico refere-se diretamente à pessoa que está na origem da produção textual e que se insere no texto por meio de comentários e avaliações referentes a aspectos sobre o que é enunciado.

Exemplo: *A crise econômica europeia, no nosso entendimento, proporcionará mais investimentos em países em desenvolvimento.*

Torna-se relevante lembrar que em um texto essas vozes aparecem geralmente mescladas, o que denota, mais uma vez, o caráter polifônico da estrutura textual. As avaliações evocadas por tais vozes são geralmente marcadas por modalizações de enunciados. Nas palavras de Bronckart, elas “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático (BRONCKART, 2003, p. 330).

Ainda segundo o autor, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, o que contribui para o estabelecimento de sua coerência pragmática e ao mesmo tempo orienta o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. Essas modalizações são redefinidas por Bronckart, inspirado em Habermas (1987), da seguinte forma, lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas, também chamadas de epistêmicas, referem-se às avaliações elaboradas pelo enunciatador sobre o conteúdo temático de acordo com critérios ou conhecimentos em relação às condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.

Exemplo: *A escolha dos candidatos é necessariamente de ordem subjetiva. É provável que muitos não sejam escolhidos apesar de terem boas referências.*

As modalizações deônticas referem-se às avaliações apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social. Geralmente, são marcadas por verbos

como dever, (*Os políticos devem zelar pelo dinheiro público*) ou por locuções, como ter obrigação de ou ser necessário.

Exemplo: *É necessário garantir aos pacientes um atendimento de qualidade nos hospitais da rede pública.*

As modalizações apreciativas consistem em avaliações subjetivas do enunciador em relação ao conteúdo temático, apresentando-o ou julgando-o como positivo, negativo, benéfico, ou infeliz.

Exemplo: *Infelizmente, a saúde no Brasil não é vista como prioridade pelos governos.*

As modalizações pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade, intenções, razões, capacidades de ação para o agente.

Exemplo: *Com essa nova proposta orçamentária, pretende-se garantir, por parte do governo federal, um maior incentivo à cultura e aos esportes.*

No que tange aos mecanismos enunciativos, para Machado e Bronckart (2009), a ausência de modalizadores nos enunciados, conhecida como “grau zero”, é o da simples asserção, positiva ou negativa, que se apresenta como uma constatação pura, pela qual a instância enunciativa apresenta a proposição com sendo verdade incontestável.

Exemplo: *O desarmamento é o caminho para a paz mundial.*

Nesse sentido, os mecanismos de responsabilização enunciativa são marcados por um certo número de unidades linguísticas, como a presença ou a ausência de marcas de pessoa, de inserção de vozes e de modalizações.

A ausência ou a presença das marcas de pessoa pode nos mostrar como o texto concebe o enunciador no agir reconfigurado. Por meio dessas marcas, ou de sua ausência, podemos também perceber como se identifica determinado agir coletivo ou individual, bem como com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica.

Exemplos: *Eu protesto por melhores condições de trabalho. (**agir individual**).*

*Nós, operários da construção civil, protestamos por melhores condições de trabalho. (**agir coletivo**).*

A ausência ou presença de inserção de vozes (implícitas ou explícitas) pelo enunciador, possibilita-nos identificar a quem é atribuída a responsabilidade de determinado agir linguageiro, bem como o grau de distanciamento ou aproximação do enunciador em relação às vozes.

Exemplo: *As dificuldades que se enfrentam no setor da saúde são enormes. / As dificuldades que nós médicos enfrentamos no setor da saúde são enormes.*

No primeiro exemplo, temos um agir genérico cuja responsabilidade também é genérica. No segundo, temos a voz do enunciador que se coloca como responsável pelo agir mobilizado na frase e, conseqüentemente, se aproxima do seu interlocutor.

Dependendo dessas relações, podemos ter, em um mesmo texto, diferentes formas de reconfigurações de um mesmo agir, explicitando a complexidade do conteúdo temático em relação aos interlocutores postos em cena e suas relações.

A ausência ou presença de marcas de modalização nos permite identificar a posição das estâncias enunciativas mobilizada pelo conteúdo temático, bem como a forma como as representações são construídas nas proposições (verdades incontestáveis, possíveis, obrigatórias etc.) Ao mesmo tempo, pode-se, ainda, observar a partir de quais instâncias enunciativas são construídas tais representações (mundo formais).

O uso de modalizações também revela as relações hierárquicas de poder construídas pelos interlocutores. Nesse sentido, dizemos que pela análise das modalizações é possível identificar com um determinado agir é reconfigurado em textos. Tal questão será retomada no capítulo dos Procedimentos Metodológicos em que, com os aportes teóricos fornecidos por Kerbrat-Orecchioni (1993), aprofundaremos essa temática.

É importante salientar que o ISD procurou desenvolver uma teoria sobre qualquer atividade humana, especificamente o trabalho. Posteriormente, os grupos ALTER e LAF voltaram-se às pesquisas sobre o trabalho educacional. Para isso, recorreram a teorias sobre o trabalho docente na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade..

Segundo Carvalho-Pinto (2009), as questões suscitadas pelo grupo ALTER/CPNq inicialmente eram para identificar formas de configurações do agir humano em textos sobre o trabalho educacional. Entretanto, salienta a autora que, posteriormente, o grupo chegou à conclusão de que o modelo de análise da semiologia do agir em textos poderia servir para reconfiguração de textos em qualquer atividade humana, não somente no trabalho.

A concepção de trabalho tem sido amplamente estudada pelo grupo que busca referenciar suas pesquisas em linhas teóricas como a Ergonomia da atividade e a Clínica da Atividade. Na visão do ALTER/CNPq, os procedimentos metodológicos dessas linhas teóricas dialogam diretamente com o ISD. Em nosso trabalho, destacamos principalmente os aportes teóricos da Clínica da Atividade. Passemos à exposição dos conceitos que constituem essa corrente.

## **1.2 A Clínica da Atividade**



Para nos referirmos à Clínica da Atividade, é preciso observar em que contexto essa linha teórica surgiu. No final dos anos 40, as indústrias europeias enfrentavam o desafio pós-guerra de retomar o crescimento econômico e alavancar o consumo, o que levou os industriais a pensar formas de aumentar a produção. Nesse contexto, surge a disciplina de Ergonomia na Grã Bretanha, cujos propósitos eram pesquisar formas de adaptar a máquina ao homem de forma a atenuar os danos ao organismo humano e, ao mesmo tempo, fazer com que ele produzisse mais em uma escala de tempo menor. Na mesma época, surge na França um grupo de pesquisadores que busca analisar os efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho, sendo seu reconhecimento como disciplina só na década de 60.

A diferença básica entre a linha britânica e a francesa estava no fato de que enquanto aquela tinha a preocupação central na adaptação da máquina ao homem, essa se preocupava em adaptar o trabalho ao homem. Ou seja, buscava-se analisar as formas de adaptar o trabalho às estruturas física, mental, psíquica e emocional do trabalhador. Contudo, em ambas as frentes teóricas, o objetivo final era o mesmo - o aumento da produtividade. A linha ergonômica francesa considerava o trabalho uma atividade realizada por um indivíduo ou um grupo, situada em um contexto no qual, seguindo a regras estabelecidas previamente por um perito, o trabalhador executava determinada tarefa com a finalidade de elevar a produção. Ao trabalhador cabia apenas seguir a tais prescrições da forma exata como eram concebidas pelos peritos. As prescrições, por sua vez, deveriam ser claras, objetivas para que o trabalhador as seguisse e não se sentisse frustrado ou confuso diante da ausência do guia ou do manual de seu agir.

Nessa perspectiva, como observa Sousa-e-Silva (2004), falar em prescrição /atividade é, de certa forma, retomar as concepções do taylorismo, que esteve em voga até os anos 70. Taylor foi o fundador da organização científica do trabalho que, no corpo de suas pesquisas, procurou dividir a concepção de trabalho entre o perito, que o concebe e o prepara, e o executante, que o realiza; ou seja, buscava-se separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo, da atividade. Dessa forma, se a atividade fosse diferente da tarefa, havia apenas duas possibilidades: ou a tarefa não foi clara ou o trabalhador não a teria executado de maneira correta. Tal organização do trabalho sofreu severas críticas no final dos anos sessenta, caracterizando o taylorismo como uma forma de alienar o trabalhador do seu ofício. Assim, surge a Ergonomia Francesa, que considera o trabalhador o ator de sua atividade e não um mero seguidor de tarefas. O não cumprimento exato das prescrições passa a ser visto como um fator constitutivo da atividade e não como um “erro”, na visão taylorista.

Cabe aqui tecermos algumas considerações sobre a tarefa. Como vimos, trata-se de algo externo ao trabalhador, ou seja, algo imposto que determina e constrange a atividade, logo, o seu agir. Ao mesmo tempo é a tarefa que o autoriza na realização da atividade realizada, conseqüentemente, a atividade realizada é constituída por outras atividades além do meramente observável, do executado. A partir de tais postulações, surgem pesquisas que buscam analisar as relações do trabalhador com o trabalho e as atividades como forma de recriação e transformação do próprio trabalho pelo trabalhador.

A Psicologia do trabalho nasce dessa vertente teórica, observando o trabalho como uma forma constante de recriação das ações humanas, bem como caracteriza as transformações e as reinvenções das prescrições pelo trabalhador como uma característica que também é constitutiva do trabalhador. A incapacidade de transpor os obstáculos para realização da atividade prescrita devido às condições de ordem material ou subjetivas geram, segundo essa corrente, o estresse e a fadiga no trabalhador, que se sente amputado frente ao seu ofício. A atividade real nessa perspectiva se concretizaria no percurso entre a atividade prescrita (Tarefa) e a atividade realizada. O trabalho real, para Clot (2006), engloba tudo aquilo que o trabalhador faz, ou que ele deixa de fazer, o que ele pode ou não pode realizar. É também o que se revela possível, impossível ou inesperado na atividade. Essa caracterização é, portanto, da ordem do não observável diretamente, como já citamos acima, as conseqüências e as causas psíquicas do estresse e da fadiga, por exemplo.

Para Clot (2006), a atividade prescrita é o resultado das atividades de gestão e concepção, sendo que a garantia de que a tarefa se torne realizada está no conjunto das experiências coletivas acumuladas pelos trabalhadores, ou seja, no *Gênero*. Segundo o autor, o Gênero conserva a história, pois carrega normas e valores construídos socialmente a partir das interações.

Todavia, devido às características subjetivas de cada trabalhador, o modo e a aplicação do gênero, na execução do trabalho real ou nos obstáculos apresentados, serão diferentes para cada profissional. Clot (2006) denomina de *Estilo* esse modo ou aplicação, ou seja, a forma individual aplicada pelo coletivo no trabalho real.

No caso do professor, podemos visualizar tais conceitos da seguinte forma. Teríamos uma prescrição geral, advinda das estruturas curriculares formuladas pela Secretaria de Educação, por exemplo, “ensinar aos alunos de determinada série a escrever um relatório”. O trabalho real seria o produto final, o relatório escrito e todo o contexto de escolhas e impedimentos em que essa atividade se deu, por exemplo, a falta de exemplos variados de modelos de relatórios, a dificuldade dos alunos frente a um assunto não familiar, a resistência

e o conhecimento ou não do docente frente ao conteúdo, a dificuldades com a carga horária, (pouco tempo para ser explorado, devido ao cronograma dos conteúdos obrigatórios a serem abordados) etc. O *gênero*, nesse caso, seriam as próprias aulas ministradas pelos docentes sobre o tema, e o *estilo* seria a forma como cada professor ministraria o conteúdo selecionado.

É interessante observar que, apesar de, em algumas escolas, os professores terem o costume de se reunir para elaborar suas aulas semanalmente, discutindo o conteúdo a ser abordado em sala de aula, de compartilhar os mesmos instrumentos didáticos, a forma como cada docente se expressa na realização da mesma atividade é completamente diferente, o que corrobora mais uma vez a visão de *Estilo* defendida por Clot (2006). Por isso, podemos dizer que o *estilo* é da ordem do subjetivo no trabalhador.

A Clínica da Atividade surge neste contexto, refletindo sobre essas ações não diretamente observáveis, buscando analisar os conflitos/embates entre o trabalhador e suas “pré-ocupações” (desejos, prescrições, condições de trabalho como condições necessárias para o desenvolvimento do trabalhador).

Outro ponto de interesse e pesquisa dessa disciplina é quanto às transformações sofridas pelo trabalho e pelo trabalhador em decorrência das interações sociais promovidas e ocorridas na situação de trabalho. Para tanto, o autor se apoia em construtos teóricos como os de Vygotsky e Bakhtin, propondo uma psicologia da ação pautada no pensamento, na linguagem e nas emoções do sujeito.

Nessa perspectiva, segundo Bronckart (2008b), as situações de trabalho como lugares coletivos de construção de conhecimento geram Zonas de Desenvolvimento Potencial que favoreceriam, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Todavia, como ressalta Clot (2006), a noção de coletivo empregada na Clínica da Atividade é necessariamente de ordem subjetiva:

não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso, Vygotski é tão importante. Vygotski apresenta a ideia de que o social está em nós, no corpo, no pensamento, de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. Coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva (COLT, 2006, p.102).

O ponto comum entre o ISD e a Clínica da Atividade está na busca de um entendimento transversal entre as várias disciplinas do humano na tentativa de se compreender a complexidade do agir humano. É interessante observar que o conceito de

trabalho adotado pela Clínica da Atividade concebe a atividade em algo complexo, como vimos, responsável pelo desenvolvimento humano.

No capítulo seguinte, passamos à observação do trabalho docente, explicitando suas especificidades e analisando as relações construídas na atividade docente a partir das prescrições próprias desse trabalho na visão da Clínica da Atividade.

## Capítulo 2 - O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, voltamo-nos mais especificamente para o trabalho do professor e suas relações, refletindo sobre sua especificidade e complexidade, bem como sobre os componentes que o constituem como trabalho. Inicialmente, optamos por fazer um breve panorama dessa profissão ao longo dos anos, sempre contrapondo com a situação atual de docência. Logo em seguida, apresentamos o conceito de trabalho docente utilizado por essa pesquisa, relacionando-o principalmente com as prescrições e suas implicações no trabalho do professor.

### 2.1 A atividade do docente e a sociedade: um breve panorama

Para compreendermos melhor a complexidade instaurada em relação ao trabalho do professor na atualidade, faz-se necessário um olhar panorâmico sobre essa atividade ao longo dos anos, observando as modificações e as transformações sofridas, bem como a sedimentação de conceitos e concepções que permeiam/permeavam o imaginário social sobre essa atividade.

Na Antiguidade Clássica, segundo Paschoalino (2007), o papel do professor estava atrelado à emancipação dos sujeitos por meio do conhecimento. Cabia ao professor a responsabilidade de ajudar os jovens gregos a compreender o mundo e sobre ele argumentar. Nessa época, a escola era considerada o lugar do ócio, da retórica e da persuasão, ocupado, exclusivamente, pela elite. Temos em Sócrates o exemplo de mestre que conciliava tais características em sua prática, deixando seus alunos encantados pelo saber.

Nos dias atuais, observamos que tanto nas escolas públicas e, mais acentuadamente, nas instituições particulares de ensino fundamental e médio, essa função ainda lhe é cobrada, seja por meio de documentos oficiais que atribuem ao professor certas habilidades “como requisitos e pressupostos de sua formação, ou como estratégia “didática” para o ensino de determinados conteúdos de forma “lúdica” prazerosa ou ainda “contextualizada”.

Para Cavallari (2009), muitas vezes, as escolas particulares nem mesmo mascaram tais requisitos, expondo-os como valores realmente capitalistas e neoliberais, como forma de manter ou aumentar a clientela (alunos) em determinada instituição.

Essas estratégias, implícitas ou não, têm gerado, segundo Sardinha (2007), a metáfora do professor “*showman*”, responsável por conduzir as aulas de forma lúdica, emotiva e, como

mágico, sempre tem uma carta na manga para seduzir/persuadir seu público (alunos). Dito de outro modo, um Sócrates pós-moderno, “contextualizado”. Vejamos, entretanto, que, na antiguidade grega, a figura do mestre era extremamente valorizada e de grande influência na sociedade. Eles eram tidos como mentores sociais, o que não permanece na atualidade.

Na Idade Média, a figura do professor fortaleceu-se devido à concepção de “sacerdócio” que tal ocupação exercia na sociedade controlada, naquele período, pela Igreja que, além de primar pela profissão de uma única fé, primava também por uma única verdade, traduzida, nas escolas, pelos professores. Assim, a concepção, tanto de ensino como de docente, estava atrelada a uma visão divina. Ao professor cabia uma figura de um representante divino, cumprindo em seu ofício uma verdadeira “missão”. É nesse período, segundo Garcia (2001), que surge a avaliação como rito de progressão dos estudos, como forma de seleção entre os “bons” e os “maus”, numa visão do reino. Temos, no processo educativo desse período, ações atribuídas à escola por meio da igreja, como a imposição de limites, a correção, a aceitação e a paciência. Nas palavras de Foucault (1979), um verdadeiro dispositivo de controle dos corpos pelo adestramento e pela disciplina. Nessa época, o poder-saber passa a legitimar as ações dos sujeitos na escola em suas relações. Todavia, com o passar do tempo, tal visão dogmática de ensino e de professor foi sendo desconstruída graças ao papel seminal do Iluminismo, restando, na atualidade, apenas as implicações e as responsabilidades da aprendizagem sobre o professor. Assim, apesar de serem questionadas, na atualidade, as diversas formas de ensinar, o incentivo de ações democráticas na escola, o convívio com diversas visões sobre as teorias epistêmicas, a questão da responsabilidade da aprendizagem ainda recai sobre o professor, ou seja, se o aluno não aprendeu é porque o professor não soube ou não ensinou, desconsiderando os diversos aspectos e as heterogeneidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional (CORACINI, 2003).

Outro ponto curioso que ainda permeia o imaginário social sobre o papel do professor é sobre a sua remuneração. Neste sentido, a sua figura é ainda associada à do “sacerdote” e, por ser visto assim, por se tratar de uma missão, as instâncias sociais e políticas não veem a necessidade de se atribuir um valor reconhecidamente econômico à profissão. É comum a expressão relacionada ao trabalho de docência como “dar aulas”, ou seja, algo espontâneo, voluntário, sem uma preocupação primeiramente remuneratória. Outro aspecto importante a ser salientado é que tanto a sociedade quanto grande parte dos professores acham que seu trabalho se limita ao espaço escolar, desconsiderando as atividades extraclasse que também compõem o trabalho docente. Essa visão sedimentada da profissão docente, no imaginário social, ajuda a manutenção da política de desvalorização do trabalho docente confirmada no

campo remuneratório desse profissional. Tal constatação é facilmente comprovada ao compararmos, na atualidade, as diversas faixas salariais dos trabalhadores de diversas áreas com os salários pagos aos docentes no Brasil (Quadro 3).

**Quadro 3 – Tabela salarial comparativa entre docentes e outros profissionais**

<b>Salário do Professor e Instituições de Ensino</b>	<b>Valores atualizados em 2011 base IPCA/RJ</b>	<b>Salário e Cargo Comparativo</b>
Magistério Público Estadual – R\$ 540,00 por 40 horas semanais.	R\$ 599,40	Menor salário pago a quem ocupa o cargo de telefonista.
Rede Privada de Ensino – R\$ 735,17 por 4 horas e meia (Da educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental)	R\$ 816,03	Salário médio pago a um operador de empilhadeira.
Município do Rio de Janeiro – R\$ 1.649,00 por 40 horas semanais.	R\$ 1830,39	Menor salário pago a um operador de computador pleno.
UERJ – Professor Titular – R\$ 4.917,61	R\$ 5457,87	Maior salário pago a um contador pleno.

fonte: *O Globo* 01/03/2009, caderno boa chance.

Se compararmos apenas as profissões de nível superior e os salários dessa faixa de instrução, a situação remuneratória dos docentes permanece crítica (Quadro 4).

**Quadro 4 - Média salarial de profissionais com nível superior**

<b>Profissões de Nível Superior</b>	<b>Médias Salariais</b>
Dentistas	R\$ 3.322,00
Advogados	R\$ 2.389,00
Jornalista	R\$ 2.852,00
Arquitetos	R\$ 2.018,00
Farmacêuticos	R\$ 2.212,00
Enfermeiros	R\$ 1.751,00
Biólogos	R\$ 1719,00
Professores Educação Básica	R\$ 927,00

fonte: Revista Nova Escola Nº. 229 janeiro / fevereiro / 2010.

Dessa forma, vê-se a contradição, o *entre-lugar* (CARVALHO, 2003, AUGÉ, 1994) em que a profissão de docente se encontra na contemporaneidade, pois, apesar de termos uma cobrança em relação ao seu desempenho em sala de aula, como sujeito do suposto saber (visão iluminista) e a esse saber como reflexo do desempenho dos alunos, sua valorização econômica é desconsiderada em relação às outras profissões de mesmo nível de formação ou não.

Com o advento da modernidade e o aparecimento das fábricas e das indústrias, a escola, segundo Saviani (2006), passa por severas mudanças. A fim de atender à nova ordem econômica, têm-se transformações na base social, incluindo aí a instituição escolar que deixa de ser exclusivamente elitista e passa a ter um caráter universalista, ou seja, que abrange a todos os cidadãos. O autor observa, porém, que, apesar desse caráter, a educação permanece polarizada, privilegiando os interesses da elite dominante. Tem-se uma divisão no sistema educativo em que se convive com duas realidades. De um lado, uma educação que tem a função de oferecer as condições mínimas para que se formar um trabalhador apto a atender às necessidades de trabalho requeridas pelo mercado, ou seja, noções mínimas de leitura e cálculos elementares. Por outro lado, uma escola responsável pela formação de uma elite gerenciadora e detentora dos meios de produção de bens e serviços prestados à sociedade.

Neste contexto, acentua-se o processo avaliativo iniciado na Idade Média, como vimos, e passa-se a avaliar a aprendizagem por meio de resultados e desempenhos obtidos pelos alunos. O professor, assim como os alunos, também é avaliado, sendo que o desempenho dos alunos funciona como reflexo da qualidade do professor. Assim, se a turma obtém resultados satisfatórios a uma determinada demanda, o professor é considerado bom, se não, é considerado ruim ou incompetente. Nota-se, contudo, que se começa a ter uma transferência do poder-saber em relação ao professor e ao aluno, ou seja, o saber do aluno ou a sua aprendizagem irá conferir poder-saber ao professor.

Com a intensificação das práticas capitalistas em nossa sociedade, tais questões foram se agravando, e o profissional da educação passou a ocupar esse *entre-lugar* caracterizado por tensões de ordem principalmente identitária. No Brasil, segundo Pascholalino (2007), as classes trabalhadoras se fortaleceram em torno dos movimentos sindicais da década de 80, e o coletivo docente se formou ganhando a consciência como classe trabalhadora em busca de seus direitos. Todavia, observa a autora, os anos posteriores assistiram ao enfraquecimento das forças sindicais frente à “pseudodemocracia” instaurada no país. Segundo Nóvoa (1999), “os sindicatos deixaram de ser forças utópicas dinamizadas pela ideia de um futuro diferente, as incertezas e as crises econômicas mobilizam mais os aparelhos do que os projetos de



sociedade” (NÓVOA, 1999 p.30 apud PASCHOALINO 2007). Tal enfraquecimento ideológico, segundo o autor, gerou uma retração na classe docente, levando-a a restringir-se unicamente aos problemas cotidianos em sala de aula e a adotar (in)conscientemente uma postura de isolamento frente à realidade que configura os problemas atuais concernentes ao sistema educacional e à sua atividade profissional.

Outro ponto importante é sobre o caráter polissêmico da atividade docente. Cada área de conhecimento (pedagogia, antropologia, sociologia, psicologia) buscará conceituar o trabalho docente a partir de suas especificidades, o que, de certa forma, gera várias definições. Assim, vemos a necessidade de se chegar a um conceito específico em nosso trabalho.

## **2.2 A conceitualização de trabalho docente**

Nesse sentido, torna-se importante, a nosso ver, elucidar os fatores que interferem na construção dessa atividade como trabalho em busca de minimizar as distorções imaginárias sobre esse ofício, tanto nas autorrepresentações construídas pelos docentes, quanto pela sociedade, em busca da compreensão das diversas características imbuídas nessa identidade profissional.

Como vimos no capítulo anterior, a conceitualização de trabalho é, de forma geral, algo complexo, e se pensarmos na visão defendida pela Clínica da Atividade, intensifica-se ainda mais a complexidade de tal processo. Contudo, não podemos fugir à realidade posta, cabe-nos adentrar os seus labirintos em busca do entendimento daquilo que, segundo Marx e Hegel, nos constitui como seres humanos. Em se tratando do trabalho do professor, a complexidade ora exposta ganha novos contornos em relação a esse ofício e a suas especificidades. Como observa Saujat (2004), as diversas pesquisas realizadas no campo educacional tentam compreender os diferentes fatores e processos que se imbricam na constituição do trabalho docente.

Entretanto, o autor pontua que “esses trabalhos continuam cativos de uma concepção unifinalizada da atividade educacional a despeito dos avanços e das aberturas que desenvolveram em relação às pesquisas anteriores” (SAUJAT, 2004, p. 28). O autor salienta que, apesar de as pesquisas considerarem o ensino como trabalho, ele é ainda reduzido a seu objeto, à sua significação objetiva, que é a *transmissão de conhecimentos*. Assim, desconsidera-se a pluralidade das lógicas em ação nesse trabalho Goigoux (2001), caracterizando, segundo Teiger (1993), o chamado *trabalho teórico* do professor. Ou seja, trata-se apenas de considerar aquilo que deve ser a atividade docente e não as suas

implicações e, conseqüentemente, suas finalidades. Nessa perspectiva, para Leplat (1982), ignora-se a multifinalidade da atividade dos sujeitos, que é a fonte de numerosos conflitos de critérios. O autor ainda destaca que “atividade é a de um sujeito que tem seus próprios fins, que ele busca alcançar, ao mesmo tempo que busca realizar os que são assinalados pela tarefa” (LEPLAT, apud SAUJAT 2004). A constatação do autor mostra-nos a impossibilidade de ficarmos apenas no trabalho teórico do professor, uma vez que essa atividade se dá pela mobilização de certas finalidades e objetivos de várias ordens, as quais incidem sobre sujeitos, gerando novas mobilizações.

Nas palavras de Daniellou (1996), os professores em trabalho tecem. De um lado, temos a Trama, os fios que os ligam aos programas e às instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais e às características dos estabelecimentos e dos alunos. Por outro lado, temos a tela que os liga à sua própria história, a seu corpo, às suas experiências de trabalho, à sua vida social, aos seus valores, aos seus projetos e seus desejos.

Assim, o trabalho do professor deve ser visto como algo complexo em decorrência das variáveis nele envolvidas. Seu resultado também é complexo como salienta Daniellou:

O resultado do ofício também é dúplice: de um lado, o trabalho dos professores produz efeitos sobre o seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. De outro, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores, levando a novas experiências, a transformações do corpo e dos saberes disponíveis para serem, por sua vez, tecidos na obra de uma vida. (DANIELOU, 1996, p.1 apud SAUJAT, 2004).

Nesse sentido, o trabalho, como vimos na Clínica da Atividade, não é algo da ordem do observável apenas, mas envolve as pré-ocupações dos sujeitos nele envolvidos. No caso da atividade docente, essas pré-ocupações recaem não só sobre o professor, mas na rede de relações sociais que compõem o seu trabalho (alunos, pais, colegas de profissão, comunidade etc.).

Cabe-nos ainda destacar que, em nossa pesquisa, coadunamos com a definição de trabalho docente defendida pelo grupo ALTER (MACHADO, 2009), que observa essa atividade a partir de um contexto social específico, comportando as seguintes características:

- a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente interacional, já que ao agir sobre o meio o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é mediado por instrumentos materiais ou simbólicos;

d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);

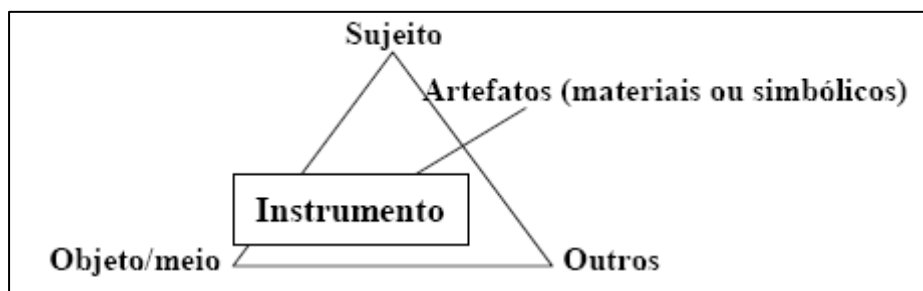
e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas; e

f) é transpessoal, no sentido de ser guiada por “modelos de agir” específicos de cada “metier”.

Nessa perspectiva, Machado (2004) observa que tal atividade é conflituosa devido às características acima elencadas, sendo que o trabalhador deve fazer escolhas constantes, enfrentando os conflitos diversos (com meio, com os artefatos e com as prescrições). Na administração desses conflitos, o trabalhador se orienta por objetivos próprios em que busca conciliar os ditames das prescrições com as situações reais do trabalho, seus limites e capacidades físicas e mentais.

Machado (2004), baseada em Clot (1999), propõe o seguinte esquema, simbolizando a atividade de trabalho de uma forma geral (Figura 2).

**Figura 2: Esquema da atividade de trabalho em geral**



Fonte: Machado (2008).

Para entendermos o esquema acima, faz-se necessário compreendermos as características dos elementos envolvidos nele bem como suas relações. O artefato é a designação dada a toda coisa finalizada de origem humana, que pode ser material (objeto, utensílio, máquina), imaterial (um programa de computador) ou simbólica (signos, regras, metodologias etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O instrumento é, por sua vez, o artefato apropriado pelo sujeito, tendo por finalidade sua utilização em uma determinada ação, como, por exemplo, um computador, que, na qualidade de dispositivo eletrônico, é apenas um artefato. O professor, ao utilizá-lo para uma aula, torna-o um instrumento, visto que dele se apropriou, utilizando-o baseado em uma finalidade específica. Machado observa que:

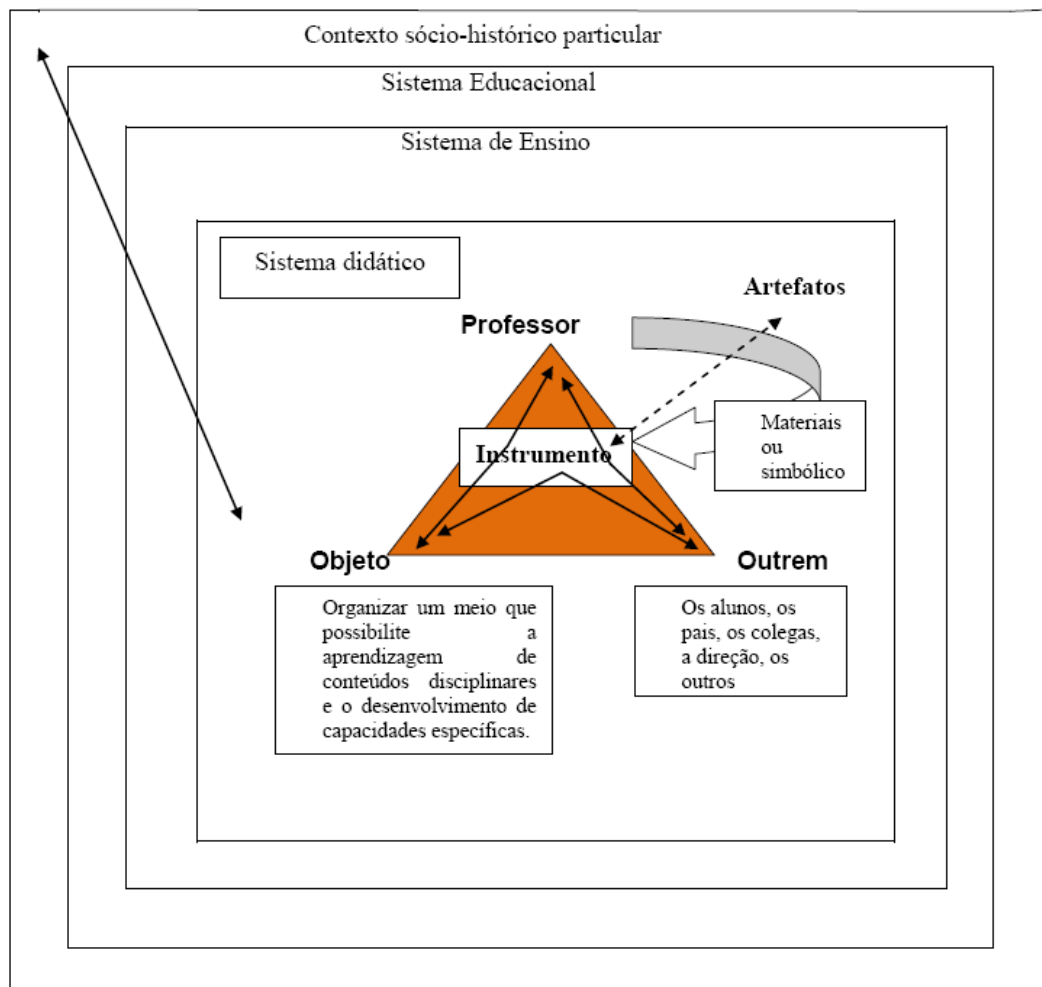
Essa apropriação é o resultado de um duplo processo, que é constitutivo das gêneses instrumentais: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de

outro, há uma acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos (MACHADO, 2004, p. 38).

No caso do trabalho do professor, o objeto seria a criação/organização de um meio que fosse favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Nota-se que essa definição é, de certa forma, diferente da concepção defendida pela didática em geral, que salienta que o objeto do trabalho do professor é a transformação do aluno orientada para certa direção desejada (SCHNEUWLY, 2002). Todavia, como pontuam Saujat e Amigues (2004), apesar de o alvo da ação do professor ser a aprendizagem dos alunos, ele não é atingido diretamente, pois seu alcance passa pelos esforços dos professores no que se refere à funcionalidade de uma classe. Na opinião de Machado, entretanto, a definição de objeto da ação do professor defendida por Saujat e Amigues ainda é vaga, e a autora a reelabora, definindo esse objeto como “a criação /organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e a aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO, 2009, p.39).

Assim, o grupo ALTER tem observado esse processo como uma primeira hipótese de trabalho para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente em sala de aula, baseando-se no esquema da Figura 3 (MACHADO, 2008).

**Figura 3: Elementos constituintes do trabalho do professor**



Fonte: Machado (apud MUNIZ-OLIVEIRA, 2011).

A hipótese consiste na observação de que o trabalho docente em sala de aula mobiliza seu ser integral sob diferentes dimensões físicas e cognitivas com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. O grupo tem o consenso de que essa hipótese, a partir dos textos analisados, poderá ser confirmada, negada ou revista. Segundo Machado (2008):

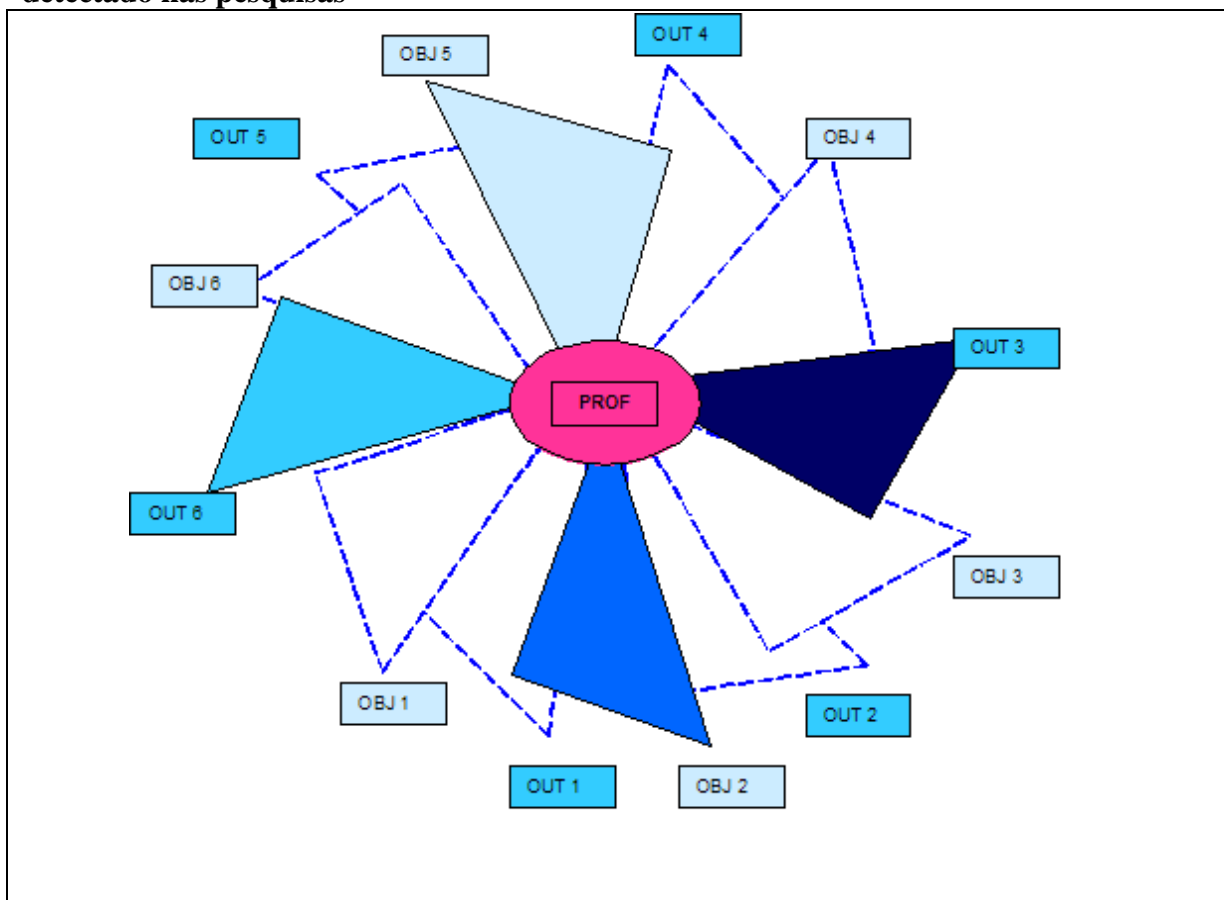
A realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos de agir, que são apropriadas pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social. (MACHADO 2008, p. 40)

A autora observa que esse esquema deve ser reconstruído tendo em vista a amplitude das características do trabalho do professor, em que determinada tarefa exige a especificação de artefatos, instrumentos e objetos apropriados ao tal.

É importante ressaltar que, como assinala Machado, nesse esquema, o objeto de trabalho do professor não se configura apenas em auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável ou transformar os modos de pensar, agir do aluno, que geralmente têm sido pontuados em documentos oficiais de caráter prescritivo no campo das ciências da educação. Na realidade, tais questões são finalidades e não objetos propriamente ditos que tais documentos tematizam. Essas finalidades geralmente são atingidas ao longo de um processo de desenvolvimento e não como resultado de uma ação imediata desencadeada pelo professor. Neste sentido, para a autora, o objeto do trabalho docente é criar um meio propício para aprendizagem dos conteúdos específicos das diferentes disciplinas e ao desenvolvimento de capacidades específicas. Concebido assim, o trabalho docente transpõe os meandros da sala de aula, englobando processos e escolhas de planejamento e modos de aplicação construídos geralmente fora do espaço escolar.

Segundo Muniz-Oliveira (2011), Machado propõe que há atividades específicas que necessitam de objetos específicos a serem mobilizados, o que se equivaleria à existência de vários outros triângulos como representado na Figura 4, em que OUT corresponderia ao outrem e OBJ ao objeto.

**Figura 4: O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado nas pesquisas**



Fonte: Machado (2010 apud MUNIZ-OLIVEIRA, 2011).

Na Figura 4, cada triângulo representa as várias atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor e que são mediadas pelos artefatos. Neste sentido, na elaboração de uma aula de LE com o objetivo de explorar a cultura norte-americana, por exemplo, poderiam ser considerados, como artefatos, os recursos materiais que, ao serem apropriados pelo docente, tornam-se instrumentos, como o computador, o *datashow* para projeção das imagens e som, caneta, lousa etc. No que se refere a outrem, ele pode ser definido como os alunos e professores presentes no momento da aula, bem como aqueles que povoam a memória do ofício do professor. A figura em forma de um cata-vento reflete ainda a dinamicidade de tal trabalho, em que as atividades nele exercidas são constantemente transformadas, (des)construídas, tendo em vista os objetivos, os actantes, suas capacidades, bem como a forma como cada um se apropria dos objetos envolvidos na atividade docente.

Desse modo, faz-se necessário observar os diversos objetos, instrumentos e artefatos que são mobilizados na constituição dos modos de realização do trabalho docente. Machado

(2008) ainda observa que a obtenção por parte do professor de efeitos positivos no desenvolvimento de seu trabalho depende de fatores como:

- a) Ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos para poder reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as conforme cada situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos alunos, de acordo com seus próprios objetivos e capacidades dos alunos, interesses, capacidades e recursos, sejam eles corporais sociais, instrumentais, cognitivos, materiais, afetivos e outros;
- b) reelaborar as prescrições também de acordo com as representações que mantém sobre os outros interiorizados e sobre os critérios de avaliação que utilizam em relação ao seu agir;
- c) escolher, manter ou reorientar seu agir de acordo com as necessidades de cada situação;
- d) apropriar-se de artefatos, transformando-os por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- e) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- f) servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- g) encontrar soluções para conflitos e impedimentos dos mais diversos que aparecem em sua atividade de trabalho.

A concepção de trabalho docente defendida pelo grupo ALTER, nesse sentido, amplia o que no senso comum se restringe a uma relação de professor e aluno, professor e escola, redimensionando a complexidade dessa prática. Ao mesmo tempo, valorizam-se e ressaltam-se as características interacionais e multidimensionais que compõem tal ofício. O professor, visto por esse prisma, é:

[...] ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo, um organizador de trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconhecer as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p. 49).

Desse modo, Saujat (2004) e Amigues (2004) pontuam a necessidade de serem compreendidas a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais que mobilizam o ser integral do professor. Essas práticas são realizadas em meio a conflitos entre escolhas e compromissos que podem trazer satisfações como também sofrimentos ao trabalhador.

No caso do esquema proposto por Machado (apud MUNIZ-OLIVEIRA, 2011), entre os possíveis outros que constituem o trabalho do professor, destacamos, nessa pesquisa, as



prescrições que, segundo Bueno (2007), são uma das fontes causadoras de estresse no profissional docente. Como em nossa pesquisa o *corpus* constitui um documento oficial de caráter prescritivo, fazemos, na próxima seção, uma caracterização sobre esse tipo de texto e o seu papel na relação com o trabalho docente. Assim, faremos, primeiramente, uma definição do conceito de prescrição no campo educacional e, posteriormente, sua articulação com o trabalho docente.

### 2.3 O texto prescritivo

Para Bueno (2007), as prescrições podem ser definidas como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos direcionados aos trabalhadores e produzidos por uma instância hierarquicamente superior, podendo ainda ser externas ou internas, fazendo parte dos diversos gêneros profissionais. Segundo ainda a autora, não são muitos os estudos sobre os textos que vinculam prescrições ao mundo do trabalho, sendo elas, entretanto, abordadas em outros tipos de texto como manuais, receitas, bulas de remédio etc. A autora observa que esses textos recebem muitas vezes denominações diferentes conforme seu agrupamento: reguladores, procedimentais, injuntivo-instrucionais, textos de conselho etc., o que mostra a dificuldade de um consenso por parte dos pesquisadores na definição geral para essa modalidade de texto.

Um segundo autor que aborda a questão dos textos prescritivos é Filletaz (2004b), para quem eles podem ser considerados realidades linguísticas que propõem uma organização dos procedimentos, de seus conteúdos, pois expressam o modo como se deve realizar uma determinada ação. De acordo com o autor, para a definição e caracterização desses textos devem-se analisar os níveis de organização proposicional, ilocutório e perlocutório.

No nível proposicional, observa-se a presença do procedimento de ação representada isto é, se foi dito como fazer algo e em que ordem para se chegar a um resultado desejado.

Exemplo: *Antes de embarcar, o passageiro deve despachar sua bagagem. Após este procedimento, deve-se dirigir à sala de embarque portando os documentos necessários e aguardar a chamada do voo no portão indicado.*

No nível ilocutório, observa-se a presença de ações relacionadas ao mundo discursivo com verbos no imperativo e ou modalizações deônticas.

Exemplo: *A preservação do meio ambiente deve ser o principal objetivo do Ibama, independentemente dos interesses políticos e ideológicos de seus dirigentes.*

Finalmente, no nível perlocutório, deve-se verificar se há prefiguração de ação no mundo ordinário, isto é, frases que prefiguram o agir do outro.

Exemplo: *O código florestal deve ser observado para a expansão de futuras áreas de cultivo.*

Filletaz (2004) acredita que a distinção entre esses níveis organizacionais pode minimizar as diversas definições sobre esse tipo de texto e procede a uma classificação, distinguindo-os em três categorias de texto: procedimentais, prescritivos e prefigurativos.

Os textos procedimentais seriam aqueles em que há procedimentos no nível do conteúdo.

Exemplo: *Na aula de artes, é necessário o contato do aluno com diferentes situações manifestações culturais.*

Os textos prescritivos seriam aqueles em que há a formulação de uma prescrição no nível linguístico.

Exemplo: *No final do terceiro ano da graduação em engenharia mecânica, os alunos devem ser capazes de gerenciar projetos na área de hidráulica.*

Os textos prefigurativos seriam aqueles que remetem a uma prefiguração do agir futuro

Exemplo: *As aulas práticas de resistência de materiais deverão proporcionar ao aluno de engenharia a capacidade de distinguir entre os materiais mais adequados aos diversos projetos a serem executados.*

Leite (2009) observa que, apesar de serem poucas as pesquisas sobre a divisão proposta por Filletaz, os textos produzidos por instâncias relacionadas ao campo educacional, como LDB, PCN, Propostas Curriculares etc., têm um caráter prescritivo, já que direcionam/normalizam o trabalho educacional. A autora, citando Bueno (2007), pontua que, apesar de serem constitutivos do sistema de ensino e dirigidos aos professores, são muitas vezes vagos, pois não explicitam com clareza o que os docentes devem fazer, obrigando-os a redefinir esses textos a seu modo e para si próprios, a fim de construir meios de realizar suas tarefas e poderem, então, prescrever essas tarefas a seus alunos. É nesse processo de reelaboração das prescrições que os professores, muitas das vezes, podem sentir-se desamparados e perder a noção do coletivo de trabalho, o que pode também suscitar um certo mal-estar frente à tarefa.

Na visão de Bueno (2007), as prescrições são pressupostas como elemento constitutivo do trabalho docente; entretanto, pontua a autora, poucas são as pesquisas, tanto no Brasil quanto no exterior, sobre como essas interferem no trabalho docente e de como se prefigura o papel do professor nas mesmas. Desse modo, tornam-se necessárias, a nosso ver, pesquisas

que propiciem a reflexão a respeito do tema, elucidando suas possíveis distorções, contribuindo para a explicitação dos diversos “outros”, no dizer de Machado, que compõem o trabalho do professor.

Segundo Machado e Bronckart (2009), as prescrições oriundas do sistema educacional não levam em consideração as diferentes situações que envolvem um trabalho realizado, pois cada situação envolve condições específicas de ensino. Assim, as prescrições sofrem transformações permanentes, por parte do professor, em busca de adaptá-las às necessidades específicas requeridas pelo e na atividade de ensino.

As primeiras pesquisas realizadas por esses autores apontaram também a existência de certas propriedades enunciativas centrais, a saber:

- a) são produzidos por especialistas em um determinado campo, cuja presença enunciativa é apagada, ou seja, o enunciador não é mencionado no texto, ou é mencionado marginalmente por meio de assinatura;
- b) mencionam um destinatário (ou agente das ações prescritas) com uma forma aberta (que) pode, assim, ser ocupada por cada leitor-usuário, com a utilização dos pronomes (você/nós/agente), seguido de verbo no infinitivo; e
- c) parecem ser redigidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso (que) garante ao destinatário que se agir conforme todas as recomendações e de respeitar os procedimentos que lhe são indicados, ele atingirá os objetivos visados.

As características acima mencionadas pelos autores apontam para as peculiaridades desse tipo de texto no trabalho docente. Tais aspectos irão incidir diretamente na forma como o trabalhador conceberá sua atividade.

Assim, é necessário situarmos as prescrições no trabalho docente, observando suas características e peculiaridades.

### **2.3.1 As prescrições na atividade docente**

Analisar o lugar das prescrições na atividade docente é, de certa forma, analisar a forma como os agentes externos avaliam e concebem o trabalho docente. Como vimos no capítulo anterior, a prescrição é a forma com se delinea o trabalho a ser realizado. Trata-se da antecipação mental e/ou verbal do que se espera pela atividade final. No entanto, o trabalho real não corresponde exatamente ao trabalho prescrito, pelo contrário, como vimos na psicologia do trabalho e na ergonomia Francesa, a tarefa é apenas um dos diversos componentes que compõe o trabalho real.

Os impedimentos, as impossibilidades, as diversas pré-ocupações do trabalhador são parte integrante do trabalho Real (CLOT, 2006). No caso da atividade docente, a relação entre trabalho prescrito e trabalho realizado torna-se ainda mais complexa. Isso devido a uma cascata hierárquica à qual o professor se encontra subordinado e aos espaços já organizados em que suas ações serão direcionadas (SOUZA-e-SILVA, 2004).

No cenário educacional brasileiro, podemos exemplificar essa estrutura hierárquica, primeiramente, pelas demandas sociais do mundo do trabalho, que configuram as qualificações e necessidades do perfil de trabalhador para inserção no mercado de trabalho. E a partir dessa demanda, temos as estruturas normativas que regem o sistema educacional brasileiro, assim, teríamos, no nível Federal, o MEC e suas ações como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em nível estadual, teríamos as Secretarias Estaduais de Educação e os Currículos Básicos Comuns ou Propostas Curriculares (em implantação em diversos estados brasileiros); em nível municipal, as legislações das secretarias municipais de educação; e, em última instância, temos as normas particulares que cada escola adota seguindo-se a documentos internos como projeto político pedagógico, regimento interno, dentre outros. Assim, para Souza-e-Silva (2004):

As atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado - a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos etc. - não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização que pode ser oficial, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou oficiosa, mas igualmente efetiva, como os conselhos de classe. (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 90)

Nesse sentido, as prescrições no âmbito educacional brasileiro se estabelecem sempre a partir de uma descendência normativa, tanto em contexto macro como micro, cabendo ao professor a posição de última instância na recepção das tarefas.

Segundo ainda Souza e Silva, tais prescrições não podem ser ignoradas, pois são elas que nos permitem compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido. A autora também salienta que a dificuldade com a qual se depara o professor não está apenas na natureza das prescrições, mas, segundo ela, nos modos de circulação desse tipo de texto e nos diferentes contextos escolares cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas.

Assim, para a análise do trabalho docente, as prescrições, a organização do contexto escolar, as atividades dos alunos, bem como processo de ensino e aprendizagem englobam e caracterizam as atividades do professor, pois como vimos, anteriormente, entre as prescrições e o trabalho real, há uma cadeia de relações que configuram a atividade real. Nesse percurso,

entre a tarefa e a atividade real há, para Souza-e-Silva, uma mobilização coletiva por parte dos trabalhadores em resposta às prescrições. Por conseguinte, essa mobilização se dirige também aos alunos, sendo extensiva à suas famílias e à sociedade.

A atividade do professor nesse sentido não é, segundo Amigues (2003), algo de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é sociamente situada e, constantemente, mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade.

As prescrições, como parte desses objetos, ganham um caráter problematizador nas ações do docente na configuração da atividade real, pois por ser algo imposto, logo externo, faz-se necessário ao trabalhador criar formas e estratégias de configurá-las de forma a incorporá-las ao processo de realização do trabalho real. Ou seja, torna-se necessário incorporá-las ao *gênero da atividade* e individualizá-las necessariamente pelo viés histórico, moldando-as ao que Clot (2006) denomina ao *estilo*.

Consequentemente, sua forma final nunca será a mesma teorizada e concebida por outrem, mas foi incorporada pelo trabalhador, que dela se apropriou, criando as condições necessárias para a realização do trabalho real. Desse modo, poderíamos dizer que, de certo modo, as prescrições, como parte dos objetos constitutivos da atividade, passam por um processo autosseletivo, pelo trabalhador, como forma de driblar os impedimentos, restrições, proibições a que sua atividade se encontra sujeita. Tal processo de reconstrução de prescrições é chamado de *desvio* na Clínica da Atividade. O desvio não deve ser encarado como um erro na execução da tarefa, mas sim como uma necessidade do trabalhador em ressignificar aquilo que lhe é imposto. Outra característica do desvio é que ele revela a capacidade criativa do trabalhador frente ao seu trabalho.

Nesse sentido, a singularidade do trabalho como algo tipicamente humano está no que Marx considerava como inventividade do trabalhador, logo, algo constitutivo, no processo de execução do que se tornará em trabalho real. Grosso modo, poderíamos sintetizar o desvio como formas subjetivas das quais o trabalhador se apropria para tentar vencer os impedimentos, as dificuldades, as possibilidades e as condições externas ao trabalho real.

Kayano (2005), ao caracterizar o desvio, pontua:

Não se deve avaliar este desvio negativamente, como uma espécie de “falha” como a palavra possa indicar semanticamente, mas sim uma “regra”, em oposição a uma “exceção”. Na abordagem ergonômica da atividade docente, tal desvio é visto como um “sintoma dos conflitos e tensões que trabalham o professor” e que podem estar na origem dos acordos que este faz consigo

mesmo e com os outros (professores, alunos e pais). O desvio é, na verdade, a origem do desenvolvimento da experiência profissional (KAYANO, 2005, p. 47).

Assim, as prescrições devem ser encaradas em toda a sua complexidade de relações e não apenas como um manual tendo por finalidade a realização de uma ação final. Elas pressupõem, por parte de seus formuladores, papéis sociais idealizados atribuídos ao trabalhador, de forma geral, e, no campo educacional, ao ensino, à aprendizagem, ao professor, ao aluno e às suas relações em sala de aula. Tal idealização gera uma expectativa de sucesso frente ao trabalho a ser realizado que, por diversas questões, entre elas as idiossincráticas, geralmente não se concretiza no resultado final da atividade como esperado, gerando desconforto, estresse e fadiga no trabalhador. Érnica (2009), observando tal característica nas prescrições, ressalta:

A questão se coloca da constatação de que as teorizações e prescrições que supõem papéis sociais de aluno e professor idealizados em categorias genéricas e em modelos criam a expectativa de sucesso caso se cumpra toda a sua ordenação das ações. No entanto, do ponto de vista da compreensão dos fenômenos sociais, esses modelos deixam como um resíduo não explicado justamente o que mais carece de ser compreendido: o trabalho real do professor e as ações reais dos alunos nas características singulares da vida social brasileira. No âmbito da prescrição do trabalho do professor, não raro, a aplicação acrítica e descontextualizada das ferramentas derivadas dessas categorias explicativas gera um sentimento de estranhamento e desconforto, como se a realidade estivesse errada por não corresponder ao que deveria ser no modelo que funciona e ao que se imagina que ela é em outros lugares. Como se o trabalho que realiza, estivesse desterrado na própria terra (ERNICA, 2009, p. 107-108).

A situação acima explicitada pelo autor gera no trabalhador sentimentos negativos frente ao seu trabalho como a impotência, a alienação e muitas vezes o abandono. No caso do professor, tais aspectos têm sido estudados por vários autores, entre eles Gasparini (2005), Lipp (1996) e Esteve (1999).

Passemos agora a uma modalidade específica dentro das prescrições que são encontradas em vários tipos de trabalho, mas que na docência ganha uma importância maior devido à especificidade do trabalho do professor: A autoprescrição.

### **2.3.2 Autoprescrições**

Além das prescrições recebidas das diversas instâncias hierárquicas, às quais o trabalhador está submetido, temos ainda as autoprescrições das quais ele se serve para

realização da atividade. As autoprescrições estão presentes nas diversas atividades, isso porque o ser humano é o único animal capaz de planejar seu trabalho, antevendo situações e empecilhos a esse mesmo trabalho, ou seja, diferentemente de um joão-de-barro, por exemplo, que sempre constrói sua casa da mesma maneira, o homem é capaz de projetar de forma mental a construção de uma casa ou edifício, bem como modificá-lo seguindo autoprescrições na execução de tal atividade. No caso do professor, os diversos textos que configuram as prescrições da sua atividade são reinterpretados pelo docente de forma a preencher as lacunas ou as imprecisões deixadas pelas prescrições. Ao reestruturá-las, segundo Amigues (2002), o professor as redefine conduzindo as exigências “não previstas”, mas que ele julga supostamente eficazes. Como exemplo, podemos citar os planos de aula feitos, semanalmente, por professores e exigidos pela direção das escolas ou cobrados em forma de diários escolares.

É interessante observar os desdobramentos e as formas como as prescrições delinearão as autoprescrições. Seguindo o exemplo acima, o professor segue uma prescrição anterior que é o plano de aula anual entregue no início do ano letivo à coordenação pedagógica da escola. Esse plano anual, por sua vez, segue aos conteúdos curriculares básicos ou as propostas curriculares feitas pelas instâncias governamentais. Ou seja, o professor nesse exemplo se autoprescreve em, pelo menos, dois momentos do seu planejamento em termos de planos de aula. A primeira, ao definir e ao elaborar o plano de aula anual; a segunda, ao elaborar suas atividades semanais ou diárias.

Geralmente, diante do fracasso na execução de uma tarefa, o professor sente a necessidade de fazer, de uma outra forma, tal tarefa. Como exemplo, citamos um caso de uma professora de inglês que sempre iniciava uma determinada unidade do livro didático com um texto sobre viagens ao exterior. O objetivo dessa aula, segundo a prescrição do material didático, era introduzir a temática “viagens” para que, a partir dela, se pudesse estudar as formas de utilização do futuro imediato e do futuro simples, bem como discutir sobre os principais pontos turísticos da Europa e Ásia e, conseqüentemente, sobre as diversas culturas desses continentes. Ao ministrar a unidade, contudo, a professora percebia que os alunos não conseguiam discutir questões básicas de ordem até mesmo geográfica. Só então, percebeu que, por questões didáticas, seria necessário fazer anteriormente à aplicação da unidade uma explanação de ordem geográfica e cultural com diversos exercícios de fixação para então ministrar a unidade. Assim, no ano posterior, a professora percebeu a significativa aprendizagem e desempenho dos alunos frente à tarefa, ou seja, a professora necessitou reelaborar a sua autoprescrição com a finalidade de executar, de forma mais eficaz, a

prescrição anterior. Esse exemplo mostra apenas um entre os diversos momentos de autoprescrição a que o docente se encontra sujeito.

É importante salientar que a autoprescrição é inerente a qualquer trabalhador e que ele a realiza com base nas experiências acumuladas ao longo do exercício de sua atividade. Ela também configura modelos de agir, sem os quais o trabalhador teria uma grande dificuldade de realizar as suas tarefas, visto que, para cada situação de realização de determinada tarefa, haveria um esforço na tentativa de incorporá-la à atividade, o que prejudicaria a ambos - o trabalhador e a realização da tarefa.

A autoprescrição também revela uma forma de o trabalhador dar sentido a prescrições mal-formuladas que deixam o trabalhador confuso na realização da tarefa. Por isso, é importante salientarmos, aqui, que, em nosso trabalho, não buscamos desconsiderar o papel das prescrições na atividade docente. Pelo contrário, achamos que tal elemento é imprescindível em qualquer atividade, desde que seja claro, objetivo e preciso, evitando assim a fadiga e o mal-estar ao trabalhador.

Neste sentido, não criticamos a criação dos Conteúdos Básicos Comuns como texto educacional de caráter prescritivo, apenas buscamos salientar a necessidade de textos mais claros e objetivos, quanto à sua proposta, com o objetivo de clarificar as ações de trabalho e minimizar o estresse do trabalhador na execução das tarefas prefiguradas. Do mesmo modo, a objetividade e a clareza nos textos prescritivos educacionais minimizariam também os esforços do professor na elaboração de suas autoprescrições tornando essa prática menos cansativa.

No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam nossa pesquisa. Buscamos, primeiramente, descrever os motivos que nos levaram a tal tema, bem como se deu a escolha do corpus. Posteriormente, passamos às perguntas de pesquisa e aos passos metodológicos utilizados para responder a elas, pontuando a base teórica da qual nos valem.



## Capítulo 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, buscamos pontuar os procedimentos que desenvolvemos na pesquisa, explicitando, primeiramente, como se deu a escolha do *corpus*, dos motivos e das intenções frente ao documento analisado, bem como das perguntas de pesquisa que orientam o trabalho. Num segundo momento, fazemos a descrição do procedimentos de análise que adotamos tendo como base os métodos desenvolvidos pelo grupo ALTER, isto é, o contexto de produção e a organização textual do documento a partir de três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Assim, em cada um dos níveis, procuramos fazer levantamento dos elementos que os compõem, bem como uma interpretação linguístico-discursiva do agir neles representados.

### 3.1. A Escolha do *corpus*

Nesta secção, descrevemos os motivos que nos levaram à análise de tal documento, bem como às perguntas de pesquisa. Atuando há mais de 12 anos como professor do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, sempre me deparei, em reuniões e encontros pedagógicos, com outros colegas que geralmente reclamam das propostas do governo em relação à educação. O discurso é geralmente baseado no argumento de que as leis estão sempre fora da realidade educacional brasileira e de que as ideias centrais das legislações geralmente são plausíveis, mas sua aplicação prática em sala de aula não condiz com as condições reais das escolas, seja por falta de espaço físico, falta de material adequado, falta de recursos humanos especializados etc.

No ano de 2006, com a implantação da proposta curricular nas escolas mineiras, percebi que a obrigatoriedade da adoção de tal currículo causou um mal-estar ainda maior nos professores quanto à legislação curricular. Nesse período, eu coordenava, na escola em que trabalho, um grupo de desenvolvimento profissional, GDP, na área de sexualidade e afetividade juvenil. Esse grupo fazia parte de um programa criado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, (SEE/MG), que tinha como objetivo capacitar docentes para atuar em diversas áreas temáticas junto aos alunos e à comunidade escolar. Nas reuniões periódicas que envolviam mais de 400 coordenadores de todo o Estado, sempre surgiam discussões sobre a proposta curricular em fase de implantação, e as reclamações eram as mesmas entre os professores de diversas disciplinas, das várias regiões do estado - a

dificuldade em se aplicar nas salas de aula o currículo obrigatório nas condições reais de cada escola, pelos mesmos motivos já mencionados anteriormente.

Assim, surgiu a inquietação de se debruçar sobre tal documento, refletindo sobre qual era a representação de ensino e de professor que ele tematizava, confrontando-o com a realidade social vivenciada pelos educadores no dia a dia escolar. Por se tratar de um documento muito amplo, abrangendo as diversas disciplinas adotadas no currículo das escolas estaduais mineiras como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Língua Estrangeira etc, procuramos delimitar nosso olhar sobre uma das disciplinas que compõem o documento e em que, também, atuo como professor há doze anos: trata-se da disciplina de Língua Inglesa. Essa disciplina tem sido alvo de muitos estudos, dentro e fora da Linguística Aplicada, sob diferentes enfoques relacionados aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas em várias partes do Brasil.

Sendo assim, procuramos observar nossos dados a partir de análises que incidem no processo de construção de textos prescritivos oficiais na esfera curricular e, conseqüentemente, sobre as representações de trabalho docente que esses textos prefiguram. Dessa forma, nosso *corpus* se delimita à proposta curricular do Estado de Minas Gerais, também conhecida como CBC, para o ensino de língua estrangeira, no nível fundamental, mais especificamente, a proposta relacionada à língua inglesa.

Acreditamos que a importância de tal pesquisa esteja no fato de as prescrições ainda serem pouco pesquisadas como forma de organização do trabalho docente e suas implicações na atividade do professor. Outro fator que justifica o presente estudo é o fato de esse tipo de texto vincular representações a respeito não só do trabalho, mas também do trabalhador que as segue, ou que delas se utiliza para delinear o seu trabalho real. Essas representações podem ainda perpetuar certas concepções sobre o professor e seu trabalho, sedimentando paradigmas socioculturalmente construídos. A análise de textos prescritivos se justifica pelo fato de que, como salienta o ISD, é nos/pelos textos que o ser humano reconfigura o seu agir, bem como interpreta as outras ações no mundo que o cerca, por isso, a sua importância como reflexo dessas ações.

### **3.2 As perguntas que norteiam a pesquisa**

Delimitado o *corpus*, passamos à questão geral que compõe nossa pesquisa:

**Quais representações sobre o trabalho docente e o professor são construídas nos Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais?**

Para respondermos a essa questão, recorreremos a questões mais específicas como:

*Como o trabalho docente é expresso no documento?*

*Qual concepção de docente o documento prefigura?*

*Quais representações de ensino de LE são postas no texto?*

A partir das questões acima e, seguindo os critérios teórico-metodológicos estabelecidos por Bronckart (2003), Bronckart e Machado (2004), Bronckart (2006) e Machado e Bronckart (2009), detalhamos a seguir as categorias de análise utilizadas que compõem este capítulo, a saber: o contexto de produção, o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico.

### **3.2.1 O contexto de produção**

Essa etapa de análise é considerada uma das mais importantes na interpretação dos textos, pois através dela obtêm-se dados relativos aos contextos físico e social que englobam qualquer produção textual. Segundo Machado e Bronckart (2009), devemos considerar cinco aspectos no levantamento do contexto de produção textual:

- 1) O contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- 2) O suporte em que o texto é veiculado;
- 3) O contexto linguageiro imediato, isto é, os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- 4) O intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o(s) quais o texto mantém relações facilmente identificáveis, antes mesmo das análises; e
- 5) A situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e o objetivo da produção.

Bronckart (2003) define o contexto de produção como “o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2003, p. 93). Segundo o autor, essa organização obedece a fatores que se agrupam em dois conjuntos principais de parâmetros: os relativos ao mundo físico e os relativos aos mundos social e subjetivo.

No mundo físico, temos os atos resultantes de um comportamento verbal concreto realizado por um agente situado em coordenadas de tempo e espaço. Esse contexto físico, nas palavras de Bronckart se define a partir de quatro parâmetros, a saber:

**O lugar de produção:** o lugar físico em que o texto é produzido;

**O momento de produção:** a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;

**O emissor (ou produtor, ou locutor):** a pessoa ou máquina que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; e

**O receptor:** ou pessoas que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Em relação aos mundos social e subjetivo, o autor observa que todo texto se inscreve no quadro das atividades de uma formação social pautado por interações comunicativas. Trata-se do que ele nomeou como contexto sociossubjetivo, também definido a partir de quatro parâmetros principais:

**O lugar social,** ou seja, a formação social em que o texto é produzido: escola, família, governo etc.

**A posição social do Emissor,** ou seja, o papel social que o emissor exerce na interação comunicativa: papel de professor, de pai, de consumidor, de chefe numa escala hierárquica etc.

**A posição social do receptor,** ou seja, o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de cliente, de subordinado numa escala hierárquica etc.

E por fim, **o objetivo** da interação, ou seja, qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito(ou efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Ampliando as discussões sobre tais aspectos, Bronckart e Machado (2009) salientam a necessidade de se refletir mais atentamente para algumas questões que envolvem tais parâmetros. Os autores observam que, no processo de produção textual, o emissor pode assumir diferentes papéis, que não se confundem com o seu papel social. Como exemplo, citando pesquisas feitas por Fillietaz (2004a), os autores demonstram que numa entrevista que enfoca o trabalho do professor, um indivíduo pode assumir o papel de entrevistado na interação com o pesquisador, mas nem por isso perderá de vista o seu papel de professor, e esses dois papéis interferirão na forma que o texto assumirá.

Em nossa pesquisa temos, como exemplo, a professora que é responsável pela escrita do documento, mas que responde pela instância governamental da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o que configura um duplo papel: o de professora universitária e o de consultora do governo. Outro ponto a ser observado é quanto aos destinatários envolvidos

numa situação de produção que, muitas vezes, podem também assumir diferentes papéis sociais e praxiológicos. Assim, um documento dirigido a professores, por exemplo, pode ser lido por eles que também exercem papéis de pais, pesquisadores, consultores etc.

Finalmente, no que se refere ao objetivo, o produtor do texto pode ter representações de mais de um objetivo a ser alcançado, a interação comunicativa, já que ele pode assumir diferentes papéis. Assim, por exemplo, a criação de uma base curricular comum, por um governo, pode ter, além do objetivo de padronizar o ensino em um determinado país ou estado, o objetivo de controlar as ações dos professores e dos alunos de uma determinada visão ideológica defendida pela instância governamental. Tais tópicos serão analisados, com maior visibilidade, na análise e discussão dos dados realizados no capítulo posterior.

De posse dessas informações, pode-se fazer uma leitura mais aprofundada, mais crítica de qualquer texto e, assim, possibilitar ao leitor interpretações mais condizentes com o seu conteúdo. Nessa perspectiva, o documento analisado em nosso trabalho já era por mim utilizado na elaboração do plano de curso da disciplina em que atuo; contudo, ao se tornar o corpus de minha pesquisa, ele ganhou uma nova dimensão, sendo explorado e observado por um outro prisma. O levantamento das informações sobre a formulação do documento foi feito a partir das informações retiradas no site da SEE/MG e em conversas com a Direção da escola, já que os especialistas que atuam na instituição nada sabiam nos informar sobre o documento. No que se refere à autora empírica do texto, seus dados foram obtidos via *Currículo Lattes*, disponível na página eletrônica da universidade em que a docente atua.

Expostas as principais características do contexto de produção, passemos ao nível organizacional dos textos e a suas principais características.

### **3.2.2 O nível organizacional dos textos**

A identificação da estrutura organizacional de um texto é outro fator preponderante nas interpretações que se faz dele. O levantamento do plano global e das sequências permitirá, além de uma visão geral sobre as partes do texto e sua estruturação, pelas sequências nele encontradas, representações construídas pelo produtor sobre o destinatário, sobre os objetivos de sua ação de linguagem e sobre o conteúdo temático.

Assim, um texto, por exemplo, estruturado no plano argumentativo, pode indicar que o produtor considera o seu objeto controverso e passível de contestação, por isso o uso de argumentos com a finalidade de convencer o interlocutor da validade de suas asserções. Neste sentido, o produtor também constrói representações sobre o seu interlocutor, imaginando-o

como um sujeito detentor de certo conhecimento específico. Em um documento destinado a professores, por exemplo, em que o produtor argumenta sobre a necessidade de uso de determinado método didático, pode-se inferir que o autor tem ciência de que o seu destinatário faz uso de outros métodos e deseja orientá-lo na adoção de uma nova postura, ou seja, o uso de determinada sequência tem por finalidade uma orientação discursiva na mudança de uma ação do/sobre o sujeito.

Da mesma forma, os tipos de discurso usados em segmentos de texto também podem indicar representações do produtor sobre o destinatário. O uso recorrente do discurso teórico, por exemplo, e de sequências explicativas ao longo de um texto, pressupõe por parte do produtor a representação de que o conteúdo por ele exposto é de difícil compreensão pelo destinatário ou que ele até mesmo desconhece tal conteúdo, por isso, simultaneamente, o uso de expressões ratificadoras como isto é, ou seja, em outras palavras etc. Da mesma forma, o uso do relato interativo, com sequências injuntivas, tem a finalidade de fazer o destinatário agir de um certo modo ou em determinada direção.

Outra análise que também nos permitirá visualizar o estatuto dialógico, presente na estrutura composicional do texto, é o levantamento das ocorrências das unidades dêiticas como os pronomes pessoais e possessivos, os advérbios de tempo e lugar e as formas e os tempos verbais. Esses elementos devem ser analisados quantitativamente, mas, principalmente, quanto aos valores que eles ganham no texto, uma vez que, segundo Bronckart e Machado (2009, p.58), “uma mesma unidade pode ter valores diferentes, e a identificação desse valor é indispensável para a interpretação adequada dos diferentes mecanismos postos em ação no texto prescritivo ou avaliativo”.

A ausência ou presença de dêiticos e o uso do presente atual, sobretudo no discurso interativo, podem revelar a subjetividade do produtor e a relatividade da verdade frente às asserções expressas no texto, bem como a proximidade entre o produtor e o destinatário. Por isso, foi de extrema importância em nosso trabalho, o levantamento do conteúdo temático mobilizado, os segmentos temáticos em destaque e ausentes os principais actantes nos segmentos.

Na identificação dos tipos de discurso, procuramos analisar quais tipos foram privilegiados e quais os tipos de sequências utilizados, bem como os efeitos de sentidos apreendidos a partir dessas sequências. Ao mesmo tempo, buscamos observar a posição do produtor em relação ao tema e aos destinatários, se há uma aproximação ou não do produtor. Para isso, analisamos a construção textual a partir do levantamento das unidades dêiticas e formas verbais empregadas no texto.

### 3.2.3 O nível enunciativo

De acordo com Bronckart e Machado (2009), “a análise do nível enunciativo do texto incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um grande número de unidades linguísticas” (BRONCKART e MACHADO, 2009, p.58). Trata-se, na verdade, de mecanismos que atuam na manutenção da coerência pragmática do texto, evidenciando posicionamentos enunciativos como:

*Quais instâncias assumem o que é enunciado no texto?*

*Quais as vozes expressas no texto?*

*Quais as avaliações expressas?*

Podemos perceber que tais mecanismos têm uma relação estreita com a progressão temática e, por isso, Bronckart também os denomina *mecanismos configuracionais*, entre os quais destacamos, em nosso trabalho, as marcas de pessoa, as marcas de inserção de vozes, os modalizadores de enunciado e os modalizadores subjetivos e adjetivos.

A identificação das marcas de pessoa em um texto tem, por finalidade, mostrar como o enunciador é posto no agir representado textualmente, ou seja, como se constrói o processo de enunciação a partir do seu posicionamento. É comum observarmos, por exemplo, em relatos interativos, a mesclagem entre os dois planos enunciativos em que o enunciador, muitas vezes, se divide entre um “eu” referente ao enunciador da interação atual, o momento presente, e um “eu” referente a uma interação situada num passado remoto ou não.

Outro ponto observado é quanto à alternância dos pronomes pessoais (eu, nós, a gente) que colocam em cena o estatuto individual e coletivo atribuído a determinado agir. Assim, ao analisar um enunciado como:

“Eu trabalho para melhorar as condições sociais de minha comunidade” é, em termos de agir, diferente de “Nós trabalhamos para melhorar as condições sociais de nossa comunidade”, ou ainda “A gente trabalha para melhorar as condições sociais de nossa comunidade.”

No primeiro enunciado é visível um agir posto pelo enunciador-actante, de caráter individual. Nos dois últimos, percebemos um agir coletivo que, se analisado de acordo com um contexto particular em que tais enunciados são postos, podemos perceber um agir coletivo, mais restrito ou mais amplo (BRONCKART e MACHADO, 2004).

Analisar a presença ou ausência de vozes num texto incide em mobilizarmos, muitas vezes, representações que tais vozes veiculam, principalmente, quando elas vêm apagadas, sendo sua recuperação apenas possível via pressuposição e aos implícitos. Mesmo em

situações em que as vozes aparecem de maneira explícita, é comum termos sua responsabilização dirigida a outrem, dependendo da situação argumentativa em questão.

Nesse sentido, devemos conceber o autor de uma ação de linguagem a partir de sua alteridade constitutiva, como postula Authier–Revuz (1982). Em concordância com essa autora, Bronckart observa que:

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva (BRONCKART, 2003 p. 321).

Dessa forma, explicitar as vozes de um texto é, conseqüentemente, explicitar as representações de um agir postas pelo enunciador, identificando os possíveis confrontos ou embates ideológicos em um mesmo plano discursivo.

A análise dos organizadores argumentativos e as unidades de negação e asserção (DUCROT, 1987) têm contribuído para a explicitação das vozes em diversos tipos de texto. Pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER têm mostrado que, em textos produzidos por instâncias governamentais, essas unidades de negação e asserção são mais comuns. Nota-se também que o uso da negação e asserção é comum como recurso argumentativo, implicando o apagamento de vozes contrárias ao posto pelos enunciados. Assim, em “*A saúde pública no Brasil não deve ser relegada a um segundo plano*” tem-se a existência de uma voz pressuposta que considera a saúde pública relegada a um segundo plano, e que é negada pelo produtor. Esse exemplo mostra, ainda, as visões diferentes de um mesmo objeto temático, ou seja, a saúde pública no Brasil, e, conseqüentemente, as posturas frente ao agir configuradas por elas a partir das vozes que as tematizam.

As modalizações, de uma forma geral, buscam evidenciar os comentários ou avaliações sobre o conteúdo temático feitos pela instância enunciativa. Elas podem ocorrer em qualquer nível da arquitetura textual e buscam, pelo estabelecimento da coerência temática, orientar o seu destinatário na interpretação deste conteúdo. Bronckart observa que, apesar das diversas classificações propostas desde a antiguidade, ele, inspirado na teoria dos três mundos (objetivo, social e subjetivo) criada por Habermas (1987), redefine as modalizações a partir de quatro funções. Assim, temos as modalizações lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas, todas já explicadas no capítulo 1 deste trabalho.



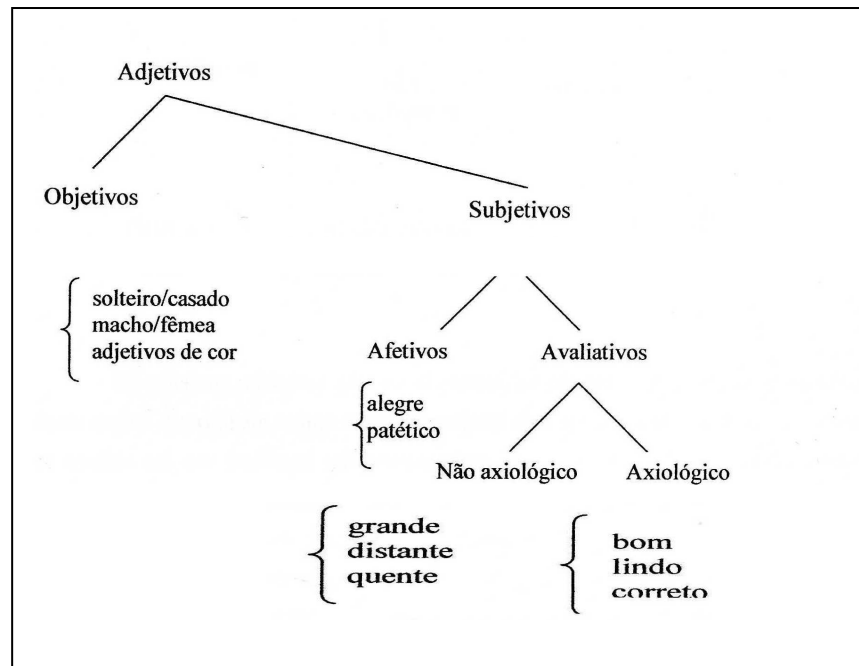
Nessa seção, porém, queremos ressaltar a subjetividade posta na modalização, para isso recorreremos aos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1993), nos quais a autora divide a linguística da Enunciação a partir de dois enfoques: o ampliado e o restrito. No caso do ampliado, a linguista observa que sua finalidade é descrever as relações que se estabelecem entre o enunciado e os diferentes elementos do quadro enunciativo. A linguística da enunciação restrita, por sua vez, busca analisar apenas o sujeito da enunciação. Nesse trabalho, nos valem, particularmente, dessa última perspectiva, já que buscamos compreender também como o sujeito enunciador se configura frente ao seu enunciado e ao agir nele representado.

Para Kerbrat-Orecchioni (1993), as escolhas lexicais são responsáveis por deslizamentos de sentido, e os vocábulos que dão suporte a essas escolhas são os nomes substantivos e adjetivos de caráter, muitas vezes, axiológicos, ou seja, avaliativos. A autora, utilizando-se do termo *subjetivema*, o define como “unidades significantes cujo significado comporta o traço subjetivo e cuja definição semântica exige a menção de seu utilizador”. Para analisar esses subjetivemas, a autora divide as unidades linguísticas como os substantivos, adjetivos, advérbios e verbos, explorando o traço de subjetividade de cada um.

Os substantivos apresentam-se em duas formas afetivos e avaliativos e são, segundo Orecchioni, derivados de verbos ou adjetivos. Eles revelam uma avaliação do sujeito enunciador e podem variar de uma enunciação para outra, sendo eliminados em discursos com pretensões de objetividade e ocorrendo com abundância em discursos com pretensões avaliativas.

No que se refere aos adjetivos, eles transitam segundo a autora, numa escala significativa do mais objetivo para o mais subjetivo. Como nosso interesse é pelas marcas de subjetividade, trataremos aqui apenas dos adjetivos subjetivos, que por sua vez, se subdividem em afetivos e avaliativos, sendo os avaliativos reagrupados em axiológicos e não axiológicos, conforme esquema proposto na Figura 4.

**Figura 5: A subjetividade dos adjetivos**



Fonte: Kerbrat-Orecchioni (1993).

Os adjetivos afetivos estão relacionados à reação emocional do enunciador frente ao objeto temático, ou seja, implicam um engajamento afetivo. Os adjetivos avaliativos não axiológicos apenas apresentam uma avaliação qualitativa ou quantitativa do substantivo, não atribuindo valor nem engajamento afetivo. Os axiológicos, ao contrário, apresentam tanto a avaliação qualitativo-quantitativa, bem como expressam o juízo de valor ao substantivo. Essa dupla subjetividade, contudo, dependerá das intenções ideológicas e argumentativas do sujeito da enunciação e dos objetivos enunciativos em relação ao objeto temático e ao destinatário.

Os advérbios também seguem as subdivisões estabelecidas para os adjetivos e podem revelar, entre outros, julgamentos de verdade por expressões do tipo talvez, sem dúvidas, com certeza etc. ou ainda julgamentos quanto à realidade. Ex: verdadeiramente, efetivamente etc. Sua importância básica, porém, está no fato de expressarem a intervenção do enunciador sobre o conteúdo temático.

A importância da análise e do levantamento dessas unidades linguísticas, em qualquer discurso, está no fato de elas marcarem a presença do enunciador e orientarem o sujeito destinatário a determinadas conclusões ou interpretações do objeto temático e, conseqüentemente, do agir nele configurado.

Assim, buscamos, em nosso trabalho, levantar tais unidades, observando em que medida seus enunciadores se utilizam para reconfigurar o agir docente e o trabalho do professor no documento em estudo.

### 3.2.4 O nível semântico

O nível semântico, também chamado de nível referente à Semiologia do agir, incide diretamente nas questões observadas nos níveis anteriores, contudo, sua diferença está no fato de que, enquanto nos níveis anteriores a preocupação está no levantamento de certas características observadas em condutas que exibem pretensões à validade em relação aos mundos representados (subjetivo, objetivo, social), neste nível tem-se a preocupação com avaliação/interpretação/reformulação dessas condutas veiculadas em textos dos próprios actantes, delimitando responsabilidades a determinados actantes e construindo representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades (MACHADO et al 2009).

Antes de continuar essa seção, cabe-nos esclarecer que a terminologia aqui utilizada é a mesma do grupo ALTER, delineada por Bronckart e Machado. Assim, temos as definições abaixo:

- ✓ O termo **agir** indica qualquer intervenção humana no mundo feita por um indivíduo (agir individual) ou por vários indivíduos (agir coletivo);
- ✓ O termo **actante** é utilizado para qualquer pessoa implicada no agir;
- ✓ **Ator** refere-se a um actante que, sendo fonte de um processo, lhe são atribuídas capacidades, motivos e intenções;
- ✓ **Agente** refere-se também aos actantes sem as propriedades acima atribuídas ao ator; e
- ✓ **Curso da sequência do agir** é utilizado na organização temporal das cadeias de processos que envolvem os atos ou gestos.

Outro ponto a ser salientado é quanto às classificações dos tipos de agir que determinado texto pode revelar. Estudos realizados por pesquisadores do grupo ALTER (ABREU-TARDELLI, 2004; MAZZILLO, 2006; BARRICELLI, 2008; BUENO, 2007) têm apontado, entre outros, os tipos de agir (Quadro 6).

### Quadro 5: Tipos de agir

Agir-prescritivo	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o ato oficial realizado pelo signatário da mensagem.
Agir-fonte	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o próprio trabalho de produção do documento.
Agir-decorrente	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado se refere à utilização posterior do documento, elencando, de forma genérica, diversos atos a serem realizados no sistema educacional.

Fonte: Abreu-Tardelli (2004).

É possível ainda classificar o agir em relação ao tempo de realização determinado agir e ao tempo da sua produção (BUENO, 2007). Assim, podemos enumerar: agir anterior, agir atual, agir futuro, agir habitual. Segundo Bueno (2007), essa classificação aponta o tempo e não a dimensão em que o actante está envolvido. O agir futuro, por exemplo, trata da relação do agir num outro tempo, ou seja, o que se espera que ocorra.

Da mesma forma, em relação aos papéis dos protagonistas responsáveis pelo agir, Bronckart e Machado (2004) propõem a seguinte classificação elencada no Quadro 7.

### Quadro 6: Papéis atribuídos aos sujeitos

Agentivo	Ser animado responsável por um processo dinâmico
Instrumental	Força ou objeto inanimado, que é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico, que está, assim, envolvido na ação ou estado identificados pelo verbo.
Atributivo	Entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou determinado estado. O papel do sujeito, nessas orações, é o de um portador de estado, de um suporte de um estado/condição expresso pelo verbo.
Objetivo	Entidade que sofre um processo dinâmico
Beneficiário	Destinatário animado de um processo dinâmico
Factivo	Estado ou resultado final de uma ação expressa pelo verbo

Fonte: Abreu-Tardelli (2004)

Essas definições têm importância para melhor compreensão da leitura interpretativa, como já dissemos, das representações/avaliações/interpretações detectáveis nos textos a partir dos três elementos atribuídos ao agir, isto é, as **razões**, a **intencionalidade** e os **recursos** desse agir.

Os textos podem colocar as razões para um agir a partir de determinantes externos e/ou motivos. Os determinantes externos referem-se às razões externas ao indivíduo que o levam a um agir. Eles podem ainda ser de ordem material ou simbólicos, de ordem social ou institucional.

Ex: *A sociedade digital exigiu transformações de ordem pedagógica nas salas de aula (motivo externo).*

Os motivos, por sua vez, são razões de ordem interna ao indivíduo ou à coletividade que o levam a uma determinada ação.

Exemplo: *Acreditamos que o contato de crianças e adolescentes com práticas sustentáveis é extremamente benéfico para o desenvolvimento de uma visão holística sobre o mundo.*

No caso da intencionalidade do agir ou aos seus efeitos, eles podem se apresentar de duas formas, no texto, a partir das finalidades ou das intenções. As finalidades estão relacionadas às representações individuais ou coletivas sobre o efeito que espera(m) alcançar sobre os objetos ou sobre os sujeitos por meio do agir coletivo

Exemplo: *O uso de material reciclado visa a minimizar os impactos ambientais em nossa sociedade.*

Já as intenções referem-se às representações individuais ou coletivas sobre o efeito que esperam alcançar sobre o objeto ou indivíduo por meio de um agir individual.

Exemplo: *Neste ano pretendo fazer uma campanha nas redes sociais para incentivar o uso de sacolas recicláveis.*

Finalmente, em relação aos recursos para o agir, eles se dividem em dois tipos: instrumentos/ferramentas ou capacidades do agente. Os instrumentos/ferramentas são recursos externos ao indivíduo, de ordem material ou semiológica, que compõem o ambiente social, podendo ou não estar disponíveis para ao sujeito para a realização de um agir.

Exemplo: *Não consegui elaborar o logotipo de minha campanha, pois o computador estava em manutenção.*

As capacidades, por outro lado, referem-se a recursos internos do agente, mentais ou comportamentais, como processos mentais, atitudes, sentimentos valores, conhecimentos teóricos necessários para realização de um determinado agir.

*Exemplo: Os membros da cooperativa “reciclar” são capazes de criar sacolas a partir de garrafas PET e papelão.*

Dessa forma, analisar um texto levando em consideração as razões, a intenção e os recursos, permite-nos observar como o agir é representado de forma individual ou coletiva, bem como dos papéis atribuídos aos actantes em cena na atividade.

No capítulo seguinte, passamos aos resultados e discussões em que, obedecendo às etapas metodológicas aqui expostas, buscamos responder às nossas perguntas de pesquisa.

## **Capítulo 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE**

Neste capítulo, apresentamos as discussões dos resultados das análises realizadas a partir do documento em estudo, buscando levantar os principais pontos de análise salientados por Bronckart e Machado (2004) nos procedimentos de análise de texto, que têm servido de base para o grupo ALTER e demais pesquisadores dessa perspectiva teórica. Desse modo, na discussão dos resultados de análise que seguem foram observados o contexto de produção, o nível Organizacional, o nível Enunciativo e o nível Semântico dos Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais. Contudo, a nosso ver, é difícil separar a análise semântica do contexto de produção e dos demais níveis já que, ao realizá-los, fazemos necessariamente uma interpretação de cunho semântico. Portanto, atendo-nos a questões meramente didáticas é que denominamos o último nível de análise de semântico.

### **4.1 Análise do contexto de produção dos Conteúdos Básicos Comuns**

As primeiras tentativas de uma reforma educacional, com um aspecto modernista no Brasil, tiveram início na década de 30, sobretudo, influenciadas pelas questões sociais massivamente debatidas naquele período. Assim, grande parte dos intelectuais e educadores acreditavam que uma mudança social efetiva dependia de uma mudança em termos educacionais. Nasce, na visão de Shiroma (2000), a concepção de escola como lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da cidadania e da força de trabalho, quesitos indispensáveis para a modernização do Estado. Nesse sentido, impulsionados pelo crescimento do setor industrial no país, surgem as primeiras escolas técnicas responsáveis por oferecerem um ensino técnico-profissional que atendessem às demandas de mercado vigente naquele período.

Em meados dos anos 40, com a promulgação da nova constituição, a educação ganha um caráter universal como direito de todos e dever do Estado. Esse documento expressa, de certa forma, uma inovação do que se tinha até então, ultrapassando o ideário modernizador e instaurando um ideário liberal e democrático no país. Como observa Hilsdorf (2005), os anos 50 são marcados pela mobilização social em torno da educação. Contudo, na década de 60, temos a crise econômica e o fortalecimento das forças conservadoras representadas principalmente pela igreja católica. Em tal período, observa-se um retrocesso nas conquistas adquiridas no campo educacional, o que irá se intensificar no regime militar (1964-1985). Ainda segundo Hilsdorf, no período militar, há um rebaixamento no padrão de escolarização

da população brasileira em que a taxa de analfabetismo passa a ganhar destaque mundial, colocando o Brasil entre os piores índices.

Com a abertura política, deu-se início à chamada democratização do ensino, em que, de acordo com Shiroma (2000), buscava-se defender a educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado. Tem-se ainda a defesa pela erradicação do analfabetismo e a formação do aluno crítico. Tais questões foram amplamente debatidas nos anos 90, mas sua implantação trouxe consequências colhidas até o momento, devido às políticas implantadas nesse processo de reforma.

Para Malanchen e Vieira (2006), a reforma do estado brasileiro na década de 1990 pode ser considerada um marco na inserção nacional da ideologia neoliberal no país. Nesse sentido, o governo, sob a presidência de Fernando Collor, alinha-se, abre-se a uma reestruturação econômica do país, respondendo às exigências globais do sistema econômico capitalista. Assim, a reorganização dos estados nacionais é sustentada pela ideologia neoliberal, cujas ações efetivas se deram com a abertura de mercados capitais, principalmente no que tange ao capital estrangeiro. Como consequência, inúmeras foram as privatizações e a liberação desregrada das importações, o que ocasionou o enfraquecimento das empresas locais frente à competição com as empresas internacionais.

Gentili (1999) observa que, “em tal política econômica, tem-se o progressivo demantelamento do estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania” (GENTILI, 1999, p. 106). Sob o argumento de que tais reformas eram necessárias para o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, para a diminuição da pobreza refletida nas desigualdades sociais, os governos subsequentes fortaleceram o discurso sobre essa necessidade como única via para o desenvolvimento do Brasil.

Neste contexto, a redefinição do papel do estado se reflete na estrutura educacional brasileira, que transfere para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social, transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998 apud MALACHEN; VIEIRA, 2005).

Desse modo, a reforma educacional, na perspectiva neoliberal, tem seu início com a elaboração do Plano Decenal de Educação, PDE, no governo Itamar Franco, sendo posteriormente, implementado por FHC. Tal reforma se alinhava aos acordos internacionais firmados em eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em que os governantes de 155 países se comprometeram a garantir uma educação Básica de qualidade. Cabe ainda salientar que o Plano Decenal de Educação para Todos seguiu orientações de



organismos internacionais como UNESCO e BIRD, que também foram responsáveis por grande parte do financiamento desse projeto.

A análise desses organismos sobre a realidade da América Latina e Caribe era de que a crise na educação era uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Sendo, assim, sua superação estava baseada em mecanismos corretivos baseados no mercado. É nesse momento, segundo Gentili (1998), que a educação passa a ser concebida como uma oportunidade e não mais com um direito.

Outro aspecto a ser salientado nessa perspectiva, seguindo a linha capitalista, é a adaptação dos homens à exigência da nova ordem mundial. A capacitação de recursos humanos para atender às demandas de competitividade internacional estava baseada na produtividade e qualidade de bens e produtos, ou seja, a educação necessariamente deveria corresponder às necessidades reguladas pelos mercados capitais.

A concretização dessa ideologia neoliberal vai ser delineada, na prática educacional via leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, atos normativos, ou melhor, via textos de caráter prescritivo que orientarão o trabalho educacional nos diversos níveis e estruturas de ensino. Como exemplo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, considerada um marco da reforma educacional nos anos 90, responsável pelas principais mudanças ocorridas no sistema. Entre as várias mudanças, podemos destacar as reformas no ensino superior quanto à formação docente e à Educação a Distância. Outro texto de caráter prescritivo de grande importância na reforma foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), PCN, que buscaram reorientar a construção dos currículos na Educação Básica de forma geral.

Como nosso trabalho enfoca um texto oriundo desse documento, fazemos a seguir uma relação entre o PCN e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais, CBC.

De acordo com o artigo 26º da LDB 9.394/96:

Art 26º Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e da clientela.

Essa base nacional comum é a espinha dorsal que os estados e municípios devem observar na construção de seus currículos particulares. Os PCN foram formulados a partir de uma discussão em âmbito nacional nos anos de 1995 e 1996 com a participação de docentes de diversas universidades, bem como técnicos e especialistas das secretarias estaduais e

municipais de Educação. Posteriormente, esse documento foi reelaborado tendo sua versão final publicada em 98.

É interessante observar que a reforma educacional que culminou, entre outras coisas, na elaboração deste documento, tem suas origens numa rede ideológica discursiva que, sustentando os relatórios apresentados pelos organismos internacionais, buscava convencer o público sobre a necessidade de tal reforma sob argumentos como altos índices de evasão e de repetência, inadequações dos currículos às novas configurações de ciência tecnologia, métodos de ensino arcaicos, formação precária dos docentes etc. (MACHADO, 2004).

Aliado a esses e a outros argumentos, estava o uso de vozes de autoridades em didática de diferentes disciplinas, o que causava na população a impressão de consenso sobre tal reforma, ou seja, ocultava-se o papel do estado que, na elaboração desse currículo, buscava controlar as ações educativas. Machado (2004), observando tal estratégia, conclui:

Assim, a elaboração de uma base curricular comum para todas as escolas do país é o gesto fundador de controle pelo Estado da qualidade de ensino desejada, ao qual se seguiu a implementação de uma série de mecanismos de avaliação nacional, tanto em relação aos instrumentos utilizados pelos professores (por exemplo, pelo Plano Nacional do Livro de Didático) como em relação às competências adquiridas pelos diferentes alunos de diferentes níveis de ensino, pela implementação de um conjunto de exames (SAEB, ENEM, Provão) (MACHADO, 2004, p.143)

O texto de caráter prescritivo, nesse sentido, ganha o poder não só de direcionar as ações do sujeito, seu trabalho, bem como pode controlá-lo, empregando, no caso da educação, ações de cunho ideológico, tanto nos trabalhadores quanto nos outros envolvidos nessa atividade.

É dentro desse contexto ideológico-discursivo maior e correlacionando os textos e reformas acima mencionados que se dá a criação da proposta curricular mineira, também conhecida como CBC.

A criação dos Conteúdos Básicos Comum, CBC, tem seu início a partir do desenvolvimento do projeto Escola-Referência criado no ano de 2004, como o objetivo de assegurar a todos o direito à educação de qualidade em Minas Gerais. Esse projeto era composto por 223 escolas estaduais participantes da reestruturação da educação básica em Minas. Entre as reformas educacionais propostas nesse projeto, estava a criação de um núcleo curricular comum nas escolas públicas mineiras nos níveis fundamental e médio da Educação Básica, inspirado principalmente no texto prescritivo anterior, em Nível Nacional, os PCN.

Assim, a Secretaria de Estadual de Educação, SEE/MG, criou um projeto intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional de Educação, PDP, com o objetivo de capacitar os educadores para o exercício profissional nas diversas áreas de atuação. Como forma de

implementar tal projeto, criaram-se os grupos de desenvolvimento Profissional, GDP, compostos por, no máximo, catorze educadores em cada escola. Esses grupos eram responsáveis por debater e discutir as propostas curriculares preliminares elaboradas por especialistas contratados pela SEE/MG. Tais propostas foram debatidas durante os anos de 2004 e 2005 entre os professores dessas escolas-referência, membros dos GDP, chegando-se a uma primeira versão das propostas curriculares em 2005.

A partir de sua implementação, ele passou a ser obrigatório nas disciplinas curriculares em todas as escolas do estado de Minas Gerais. Dessa forma, criaram-se os Conteúdos Básicos Comuns, CBC. O documento trata, na verdade, de uma matriz de competências básicas para a avaliação do sistema público de ensino em que se estabelecem, em cada tópico, as habilidades básicas a serem alcançadas pelos alunos e trabalhadas pelos professores. Trata-se também de um referencial para as avaliações externas pautadas no ideário neoliberal de “qualidade e eficiência” tão cultivado pelo Estado, como já vimos anteriormente.

A organização do CBC em Minas Gerais, como já dissemos, foi produzida por especialistas de cada disciplina, contratados pela SEE/MG, ou seja, apesar de serem *experts* nos temas abordados, eram pessoas externas ao dia a dia do sistema educacional estadual mineiro, o que, de certa forma, está em concordância com as críticas apontadas por Machado (2004) sobre os textos prescritivos oriundos de documentos oficiais, em que a autora observa que tais prescrições são geralmente elaboradas por agentes externos e impostas aos professores.

No caso específico do CBC de Língua Estrangeira, material de nossas análises, tal documento foi elaborado por uma professora pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais, doutora na área e com mais de 20 anos de docência no ensino superior. A docente em questão tem uma extensa produção científica na área de material de didático em Língua estrangeira, incluindo também a organização de livros didáticos de Inglês para o Ensino Fundamental e Médio. Assim como nas demais disciplinas que compõem o CBC, é a Professora que assina a autoria do texto relativo ao currículo da disciplina de língua inglesa e não o governo de Minas Gerais.

No tópico seguinte, passamos ao nível organizacional em que buscamos apresentar a estrutura de organização do documento em análise, essa estruturação do texto favorece, de certa forma, a interpretação linguístico-discursiva dos demais níveis a serem analisados.

#### **4.2 Análise do nível organizacional**

Como já observado anteriormente, a identificação da estrutura organizacional de um texto pode ajudar nas possíveis interpretações que se faz dele. No caso do CBC, temos o seguinte esquema de sua estruturação no Quadro 5.

#### **Quadro 7 - Plano global do CBC de LE do ensino fundamental**

Seções do documento	Conteúdos tematizados
Introdução	Embasamento da Proposta curricular
Razões para se ensinar LE	Justificativa da proposta
Diretrizes Gerais para o ensino de LE	Justificativa do uso da abordagem comunicativa
As quatro habilidades comunicativas: Algumas considerações	Habilidades comunicativas enfocadas na proposta
Novas tecnologias e o ensino de LE	Uso de sites e programas computacionais
CrITÉrios para a seleção de conteúdos	Temas a serem trabalhados no ensino de LE
Orientações Pedagógicas	Ações metodológicas a serem empregadas no Ensino de LE
Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental da 6ª a 9ª. Série - Eixo Temático	Eixos temáticos a serem abordados
Bibliografia	Referências utilizadas no documento

Em relação à autoria do documento, nesse nível de análise, buscamos apenas tecer alguns comentários sobre sua configuração na disposição geral da organização das partes do texto. É interessante observar que a assinatura de autoria aparece logo após a capa do documento. Em seguida, tem-se a página de expediente onde aparece a escala hierárquica dos chefes responsáveis pela Secretaria de Estado da Educação e suas subsecretarias.

Essa disposição inicial do documento parece-nos revelar um gesto de tentativa de ocultamento da instância enunciativa produtora do CBC, que é o governo de Minas Gerais. Ao assinar o documento e apresentar essa assinatura antes dos nomes dos responsáveis pela SEE/MG, o governo fica à sombra da autora contratada por ele.

Na *Introdução*, há o embasamento da proposta e os principais referenciais nos quais a mesma se embasa. Já em *Razões para se ensinar Língua Estrangeira*, temos a justificativa do documento, suas motivações e objetivos. No tópico *Diretrizes gerais para o ensino de língua estrangeira*, a autora justifica e caracteriza o modelo de ensino escolhido para a proposta curricular. Na secção *As quatro habilidades comunicativas: Algumas considerações* há uma explanação dessas habilidades a partir do modelo adotado. Em *Novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras*, buscou-se apresentar as diversas possibilidades de espaços para o ensino de línguas por meio das novas tecnologias. Já nos *Critérios para a seleção de conteúdos*, são abordados os temas de conteúdos que devem ser articulados durante o ano letivo. No tópico *Orientações pedagógicas*, estão as principais ações metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula e suas características. Em *Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental da 6ª a 9ª. Série - Eixo temático* são apresentados as orientações dos eixos temáticos, temas e subtemas a serem organizados e distribuídos no planejamento do ano letivo, de acordo com as séries. Finalmente, temos a *Bibliografia*, que apontam para os principais teóricos nos quais o documento foi embasado, ainda que não mencionados explicitamente pela autora.

A estrutura geral de organização do documento, como mostrado, aponta, ainda, no nosso entendimento, para uma organização argumentativa em que os conteúdos tematizados servem de esquema para a exposição do documento. Nesse sentido, poderíamos pensar no embasamento da proposta curricular como o pressuposto não questionável, ou seja, o uso da abordagem comunicativa como pilar principal do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Seguindo o movimento argumentativo da sustentação, poderíamos dizer que os conteúdos posteriores ao embasamento da proposta curricular servem como elementos de sustentação para o argumento pressuposto (necessidade incontestável do uso da abordagem comunicativa). Como conclusão aos elementos expostos, temos as referências que também fortalecem o caráter persuasivo da exposição. Assim, após sustentar a necessidade do uso da abordagem comunicativa pelos conteúdos tematizados, temos as referências como um recurso de autoridade frente ao exposto e que também corrobora a argumentação inicial.

A seguir, temos o levantamento dos tipos de discurso mobilizados no documento. Cabe salientar que, devido à extensão do texto, foi necessário fazer um recorte de alguns exemplos para clarificar a discussão.

Em relação aos tipos de discurso e às sequências, observa-se no texto o predomínio do discurso teórico e das sequências explicativas e argumentativas. Os exemplos abaixo foram retirados do tópico introdução e do tópico diretrizes gerais para o ensino de língua estrangeira

### Exemplo 1

Esta proposta ancora-se em dois aspectos básicos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: primeiro, a realidade na qual está inserido, ou seja, o contexto de aplicação e seu público-alvo; segundo, os pressupostos teórico-práticos que servem de apoio para o desenvolvimento desse processo. Esses aspectos servem de suporte para as decisões relacionadas ao componente metodológico e aos procedimentos didáticos adotados, incluindo as decisões relativas à escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) para compor o currículo escolar (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).

### Exemplo 2

*O conhecimento de mundo* - Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer etc.). Fazem parte desse tipo de conhecimento fatos como “o Brasil é um país tropical”, “há cinco continentes no mundo”, “a Terra é regida pelo sistema solar”, “o gato é um mamífero”, “bumba-meu-boi e Folia de Reis são manifestações culturais brasileiras”, “Madri é uma cidade da Espanha” etc. Esse conhecimento é adquirido tanto formalmente, por meio das várias situações de aprendizagem, quanto informalmente, vendo televisão, assistindo a filmes, viajando, navegando pela Internet, conversando com amigos e conhecidos etc. Ele varia de pessoa para pessoa, uma vez que reflete experiências e vivências individuais (MINAS GERAIS, 2005, p. 16).

O uso do discurso teórico, como vimos, produz um efeito de objetividade em relação ao conteúdo temático. O sujeito enunciador busca distanciar-se do objeto temático de forma que suas asserções sejam vistas como verdades incontestáveis ou pressupostas. Nesse sentido, ao enunciar “Esta proposta se ancora em dois aspectos básicos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, a autora parte do pressuposto de que esses aspectos são básicos no processo de ensino de LE e que se restringe apenas a eles, ou seja, desconsidera-se a existência de outros aspectos que de acordo com as teorias de ensino e aprendizagem de LE podem ser considerados.

Da mesma forma, ao definir conhecimento de mundo, o enunciador parte do pressuposto que seu interlocutor desconhece tal termo, sendo assim necessária a sua caracterização. Em se tratando de um documento dirigido a professores de uma área específica (LE), a elucidação de certos termos ou expressões, por parte do produtor do texto, pode estar ligada a inferências do enunciador sobre seu interlocutor, no caso específico, a um profissional que não recebeu tais conceitos durante seu processo de formação pré-serviço, por isso, a necessidade de explicar o termo. O mesmo acontece no exemplo abaixo, em que o autor busca definir *Mecanismos de coesão*:

Enquanto a coesão é construída tendo por base as marcas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais) que sinalizam relações entre os vários componentes da superfície textual, a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor/ouvinte entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados) armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo. Cinco são os mecanismos de coesão de que o aluno vai fazer uso no processo de construir os elos coesivos de um texto: (1) referência: pessoal, demonstrativa, comparativa; (2) substituição: nominal, verbal, frasal; (3) elipse: nominal, verbal, frasal; (4) conjunção: aditiva,

adversativa, causal, temporal, continuativa; (5) coesão lexical: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação. A coerência, por outro lado, é construída com base nos conhecimentos linguísticos, cognitivos, socioculturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não-ditos, os subentendidos que subjazem a superfície do texto (MINAS GERAIS, 2005, p. 19).

Assim, o uso do discurso teórico com sequências explicativas leva-nos a uma representação do enunciador, na interação linguístico-discursiva, com seu interlocutor como um sujeito que não domina certos termos e expressões relacionados ao conteúdo temático. Dessa forma, o autor procura orientar a leitura dos interlocutores, esclarecendo os pontos que ele julga de difícil entendimento e compreensão para seu destinatário. Ao fazê-lo, o enunciador, por meio da linguagem, apresenta as representações possíveis do seu interlocutor (um professor sem domínio do que sejam termos como coesão e coerência, ou ainda um professor com uma formação pré-serviço deficiente no campo teórico).

No documento, ainda observamos a existência, em menor ocorrência, do discurso interativo. Esse tipo de discurso tem, entre outras funções, aproximar o enunciador de seus interlocutores e, ao mesmo tempo, produzir o feito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do produtor, bem com seu posicionamento diante do que se diz. No trecho abaixo, temos exemplos do uso do discurso interativo entremeados ao discurso teórico.

O primeiro exemplo foi retirado da seção *Abordagem Comunicativa* em que o autor busca salientar a importância da exploração dos recursos não verbais na superfície textual. O segundo exemplo foi retirado da seção referente ao uso das novas tecnologias em que a autora busca salientar como tais recursos podem auxiliar no ensino de LE, vejamos:

**Entre os recursos não-verbais, estes podem ser citados: a diagramação da página impressa; os recursos visuais, tais como ilustrações, boxes, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas. Nosso aluno também possui conhecimento genérico sobre as várias interações orais do cotidiano (conversas formais e informais, entrevistas médicas, bate-papos ao telefone etc.) pelo fato de ser um falante fluente de sua própria língua [...] (MINAS GERAIS, 2005, p. 21).**

**Ter acesso a uma grande variedade de materiais autênticos e atuais para a situação de ensino em qualquer uma das áreas do conhecimento, ouvir uma emissora internacional, assistir a *trailers* de filmes, ler jornais e revistas em quadrinhos, ter acesso a letras de música, participar de projetos *on-line*, por exemplo, são atividades que podem se tornar comuns no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, caso nossas escolas venham a ser equipadas com a tecnologia necessária. Parte dos nossos alunos do Ensino Fundamental e Médio já pertence à era do ciberespaço: eles fazem *downloads* de filmes, conversam com amigos nas salas de bate-papo *on-line*, enviam e recebem *e-mails*, montam seus álbuns de fotografia (*photologs*; *flickr*) e criam suas próprias *homepages*. (MINAS GERAIS, 2005, p. 30).**

Os trechos acima apontam não apenas para a heterogeneidade textual do documento, mas também para o efeito de sentido que a presença do discurso interativo causa nesses recortes. Ao enunciar “nosso aluno”, o enunciador busca uma aproximação com seus

interlocutores, no caso específico, os professores da rede Estadual, para os quais se destina tal documento. O uso do pronome possessivo “nosso” simula um efeito de que a produtora faz parte do mesmo coletivo de trabalho dos seus destinatários, ou seja, professores da rede nos níveis fundamental e médio.

Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), esse recurso também pode ser visto como uma forma de solidariedade ao interlocutor, ao mesmo tempo em que se preservam as faces frente ao que é posto no enunciado. Nesse sentido, tem-se uma tentativa de ocultamento da escala hierárquica por meio da enunciação, pois, na verdade, a produtora não é professora desse nível de Ensino e não trabalha na rede, mas trata-se de um profissional externo, a serviço da instância governamental responsável pela produção do documento.

Este recurso discursivo tem, entre outras finalidades, a nosso ver, a busca da aceitação por parte dos destinatários daquilo que é enunciado pelo produtor por essa estratégia de interlocução.

Assim, o professor da rede, ao ler tal documento, poderá não concebê-lo como algo “externo” e “imposto” por “outros”, mas como um texto produzido por um dos seus “companheiros de trabalho”, o que causa sua maior aceitação.

No que se refere às sequências argumentativas, o documento apresenta diversos trechos que são intercalados com esse tipo de sequência. O uso recorrente da argumentação, segundo Machado e Bronckart (2009), aponta para a visão que o produtor tem do objeto de seu discurso como controverso e sujeito a posicionamentos por ele indesejados da parte de seus destinatários.

No exemplo a seguir, o produtor argumenta sobre o uso da abordagem comunicativa, realçando suas características e benefícios:

**O aspecto-chave numa abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação [...]. As formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.[...] Numa abordagem comunicativa, a fluência (competência comunicativa) torna-se mais importante do que a acuidade [...]. O aluno de língua estrangeira demonstra competência linguística não por saber repetir a regra gramatical, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita. [...] Cabe também enfatizar que a ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da Internet, podem abrir espaços de interação, colaboração e pesquisas on-line, de modo a criar novas oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira (espanhol, francês ou inglês) (MINAS GERAIS, 2005, p. 13-14).**

O recorte acima mostra como o enunciador busca realçar a importância do seu objeto temático e, ao mesmo tempo, ciente de que seu interlocutor possa ter outro posicionamento frente ao conteúdo tematizado (professores que utilizam outras abordagens que não a



comunicativa, por exemplo, o método audiolingual, o monolingual e/ou o gramatical.) o enunciador tenta convencê-lo da importância do método exposto como uma necessidade nos dias atuais. Por isso, a busca por argumentos que sustentem sua “tese” (abordagem comunicativa como necessidade nos dias atuais) valorizando questões como o contexto, a fluência e o uso de computadores. Esses argumentos irão direcionar o leitor para a conclusão defendida pelo enunciador, ou seja, o método comunicativo como necessário nos dias atuais.

Cabe salientar que, no documento analisado, o uso de sequências argumentativas não é esporádico, mas está, em sua grande maioria de ocorrência, intercalado pelo discurso teórico com sequências explicativas, o que, segundo Machado (2004), revela as representações do enunciador sobre o conteúdo temático como controverso e de difícil compreensão. A nosso ver, os tipos de discurso e as sequências postas em cena no documento caracterizam a figura do professor como um sujeito a quem ora é negado um saber, como vimos no uso de sequências explicativas, ora é detentor de um saber presumido pelo uso das sequências argumentativas, entretanto, esse saber é refutado pelo enunciador que tenta convencê-lo a tomar um outro posicionamento. Observamos ainda o uso do relato interativo na tentativa de aproximar o enunciador de seu interlocutor, também como uma estratégia argumentativa na simulação de aproximação entre os interactantes na cena discursiva (cf. MAINGUENEAU, 2006).

Na seção seguinte, passamos à análise do nível enunciativo, observando as configurações das vozes como também o efeito de seu apagamento no texto.

#### **4.3 Análise do nível enunciativo**

A responsabilização daquilo que é enunciado nos textos, de forma geral, é caracterizado pelo ISD como mecanismo enunciativo. Como vimos, Bronckart (2003) observa que esse recurso é responsável pela coerência pragmática do texto. Nesse sentido, buscamos analisar, no CBC, de que forma as avaliações foram construídas nos conteúdos temáticos e, ao mesmo tempo, buscamos apontar as vozes constituintes em tal documento.

Como sinalizado, na seção anterior, o documento tenta, de certa forma, ocultar a instância produtora de tal texto via autoria designada, ou seja, a especialista contratada pela SEE-MG para elaboração do documento e que o assina. Nesse sentido, podemos dizer que o material analisado comporta dois níveis de enunciação. O primeiro é formado a partir do contexto institucional de origem do texto, isto é, o governo de Minas Gerais como produtor primário responsável pelo documento.

O segundo nível da enunciação é o nível em que a autora empírica, a especialista contratada pela SEE-MG, por meio da construção textual, se dirige aos seus interlocutores imediatos (professores de LE da rede estadual de ensino).

Essa organização da instância enunciativa, em si, já pressupõe a existência de, pelo menos, duas vozes na constituição do texto. Contudo, pelo seu caráter prescritivo, observamos a tentativa de apagamento não só dessas como de outras vozes emergentes do documento. É interessante observarmos que no texto quase não aparecem as vozes explícitas dos teóricos nos quais o enunciador se embasou para produzir o documento. Esse apagamento pode levar o leitor menos familiarizado com as teorias expostas a atribuir ao enunciador a responsabilidade do que é dito, ou seja, a autoria dos enunciados.

O uso predominantemente do discurso teórico, como apontado anteriormente, é uma das características desse gesto de ocultamento da instância enunciativa. Entretanto, como ressalta Bronckart (2003, p. 321), “todo texto procede de um ato material de produção de um organismo humano e, como toda ação humana, essa intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente inscritas nesse mesmo organismo”. Dito de outro modo, todo texto é produzido por um sujeito cujas representações discursivas são construídas e reelaboradas a partir do meio social e das experiências vivenciadas pelo processo interacional ali constituídos.

Na introdução, temos a presença explícita de um texto com o qual o documento dialoga:

**Esta proposta se encontra fundamentada na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira - 5ª - 8ª séries (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1999). Na legislação brasileira atual, é obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo a partir da 5ª série, sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ser obrigatoriamente incluída na parte diversificada do currículo (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).**

Esse trecho aponta para um texto também de caráter prescritivo, produzido por uma instância superior à qual o sujeito produtor se encontra subordinado. Assim, o presente documento, ao mesmo tempo, se legitima e se subordina a uma fonte superior que o autoriza e o respalda a enunciar o que nele é expresso. O uso do verbo “segue” no trecho em recorte denota a subordinação de tal documento, bem como expõe seu caráter prescritivo.

Outro ponto observado é quanto ao uso recorrente da voz passiva frente às ações propostas pelo documento como forma de ocultamento dos sujeitos dessas ações:

**Sugere-se a inclusão de mais de uma língua estrangeira ao longo de toda a Educação Básica (da 5ª série ao 3º Ano do Ensino Médio) (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).**

**Saliente-se que a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo de formação integral do aluno e representa muito mais do que uma mera aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).**

**Recomenda-se que a tarefa de escrita corresponda a situações reais de interlocução e que contenha especificações relativas às condições de produção: a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo ao qual o texto será dirigido (MINAS GERAIS, 2005, p. 41).**

Desse modo, não é mencionado o agente responsável pelo que, por exemplo, é sugerido ou recomendado. Todavia, como leitores, podemos atribuir essas ações ao sujeito produtor do enunciado, no caso, a autora. Para Bronckart (2003), instaura-se nesse domínio a instância geral de enunciação configurada na ordem do EXPOR pelo expositor. Essa instância também é responsável por gerenciar as demais vozes do texto.

No recorte seguinte, temos um conflito gerado pelo embate de duas vozes dissonantes, se considerada a instância de produção institucional originária do documento:

**Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da educação básica, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira, configurando-se o cenário atual em termos das seguintes características: número de horas reduzido a, no máximo, duas horas de aula por semana; desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais “nobres e importantes”; turmas numerosas, sem possibilidade de formação de subgrupos; material didático pouco adaptado ao contexto do aluno e à situação de aprendizagem; carência, na maioria das vezes, de material de suporte, como, por exemplo, salas-ambientes, gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à Internet, entre outros (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).**

Na passagem acima, percebe-se a presença de uma voz que critica a rede estadual de ensino quanto à falta de condições necessárias para o ensino de LE, contudo, devemos lembrar que a autora do documento é uma pesquisadora contratada pelo governo para atender aos seus interesses na produção dos Conteúdos Básicos Comuns.

Assim, ao tecer tais críticas, percebe-se o surgimento da voz da autora que, apesar de estar “representando textualmente a voz do governo, não consegue manter-se totalmente filiada a essa instância ideológica, deixando “escapar” a sua voz de pesquisadora e professora universitária. Segundo a análise do discurso de linha francesa (cf. PÊCHEUX, 1997), temos, no exemplo, um embate de vozes de formações discursivas diferentes, em que, num primeiro momento, a partir do contrato, a autora se filia a instância governamental e ao criticar esse sistema, emerge o discurso da professora pesquisadora que analisa de forma crítica o sistema educacional em debate. É, portanto, a partir desse “deslize” que se explicita, no texto, a emergência de outras vozes.

As modalizações também constituem parte dos mecanismos enunciativos. Elas traduzem, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático (BRONCKART, 2003). No documento em estudo, visualizamos um grande número de modalizações do tipo lógicas, como apontado a seguir:

**Essencial é a noção de aprendizagem como um processo dinâmico em que o aluno participa ativamente, questionando, fazendo uso de seu conhecimento anterior, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e assumindo um maior controle e uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido** (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).

**É necessário ainda que sejam asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de habilidades comunicativas para o uso do(s) idioma(s) estrangeiro(s)** (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).

**É certo que o aluno do Ensino Fundamental e Médio possui conhecimento genérico sobre as situações e eventos habituais do dia a dia armazenados na memória de longo prazo (conhecimento prévio ou enciclopédico)** (MINAS GERAIS, 2005, p. 20).

Tais modalizações apontam para o caráter objetivo das avaliações do conteúdo(s) temático(s) uma vez que são vistos a partir de suas condições de verdade, como fatos essenciais, necessários e certos. Apesar dessas características e do grande número de incidência no texto analisado, Bronckart (2003) observa que não há uma relação direta entre os tipos de discurso e as unidades de modalização. A frequência no uso dessas unidades, segundo o autor, parece estar mais relacionada ao gênero do que ao tipo de discurso.

Ainda no que tange às formas modalizadoras, no texto é recorrente o uso do modal “poder” que tem um caráter ilocucional/perlocutório de “dever” em razão da instância enunciativa de origem do texto estabelecida pela relação hierárquica de poder entre enunciador (governo) e destinatário (professores). Assim, em trechos como:

**As atividades de compreensão podem também levar o aluno a comparar as opiniões ou pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema. Ele pode ainda ser incentivado a criar tabelas, diagramas e mapas conceituais que demonstrem compreensão do texto lido** (MINAS GERAIS, 2005, p. 37).

As expressões grifadas ganham um caráter ilocucional de “devem levar” e “deve ser”, se observarmos que a função de tal documento institucional é orientar o professor a “agir (planejar e ministrar suas aulas) de acordo com os tópicos expressos no CBC.

Essa estratégia discursiva via modalização constitui também uma forma de polidez<sup>5</sup> em que o enunciador busca suavizar o teor imperativo de seu enunciado por formulações mais indiretas. Desse modo, a ordem, que é um ato particularmente ameaçador para as faces

---

<sup>5</sup> Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), a polidez, em sentido amplo, refere-se a todos os aspectos do discurso que são regidos por regras cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal.

daquele a quem se destina, ganha um caráter menos coercivo via modalização, distanciando a realização de um ato problemático.

Da mesma forma, a ausência de modalizações, denominada de *grau zero*, também exerce um papel importante na avaliação do conteúdo tematizado, como um efeito de verdade incontestável ou pressuposta naquilo que é enunciado, sendo também um gesto de apagamento da marca de subjetividade.

No trecho abaixo, temos a incidência dessa estratégia ilocucional:

**Os benefícios da capacidade de comunicação em diferentes línguas estrangeiras são inestimáveis no mundo globalizado do século XXI** (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).

A asserção acima é feita na ausência de unidades modalizadoras, o que a torna, dentro do contexto de interação do discursivo teórico, uma verdade absoluta não passível de contra-argumentos. Porém, se atentarmos criticamente para o enunciado, podemos, como leitores, questionar a veracidade de tal afirmação e até mesmo sinalizar controversas, como, por exemplo, o enfraquecimento identitário-cultural de um povo (BROWN, 1980) ou a alienação cultural que certas formas de ensino e aprendizado de LE podem causar nos aprendizes (MOITA-LOPES, 1996). Todavia, a forma como o enunciado acima foi construído orienta o leitor para o efeito de sentido de uma verdade única expressa no texto.

No tópico seguinte, analisamos o nível semântico do agir, observando os principais protagonistas da cena enunciativa, e o agir por eles configurados. Este nível tem a importância para a interpretação de textos sobre o trabalho, sobretudo, por apontar a posição do professor no texto, se ele é configurado como um protagonista ou apenas um agente em relação ao agir (re) configurado.

#### **4.4 Análise do nível semântico**

Conforme já adiantamos, é difícil separar o semântico dos outros níveis, pois, ao realizar o levantamento do contexto de produção, a análise do nível organizacional e do nível enunciativo, necessariamente, realizamos, em parte, uma análise semântica, já que interpretamos os enunciados contidos nesses níveis. Por uma questão didática, entretanto, discutiremos aqui a semântica do agir propriamente dita.

A análise deste nível tem por finalidade observar como o agir é reconfigurado nos textos observando os protagonistas centrais e os papéis sintáticos semânticos que lhes são atribuídos. Para a identificação dos principais protagonistas postos em cena no CBC de LE,

voltamos ao plano global, observando nos conteúdos temáticos de cada seção os principais sujeitos responsáveis pelas ações expressas no texto.

Devido à extensão do documento, nesse nível de análise, houve a necessidade de fazermos um recorte dos conteúdos temáticos, para tanto, selecionamos aqueles em que a figura do professor é diretamente mencionada ou pressuposta, já que o nosso objetivo é analisar a atividade deste profissional. Sendo assim, observamos no plano global os seguintes conteúdos:

*Introdução;*

*Razões para se ensinar LE;*

*Diretrizes Gerais para o Ensino de LE;*

*Novas tecnologias e ensino de LE.*

Na *Introdução*, observamos que o principal protagonista das ações nela expressa é a própria proposta curricular que configurará as demais ações a partir de sua caracterização:

**Esta proposta se ancora em dois aspectos básicos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: primeiro, a realidade na qual está inserido, ou seja, o contexto de aplicação e seu público-alvo; segundo, os pressupostos teórico-práticos que servem de apoio para o desenvolvimento desse processo (MINAS GERAIS, 2005, p. 10).**

**Esta proposta se encontra fundamentada na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira - 5ª - 8ª séries (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1999). Na legislação brasileira atual, é obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo a partir da 5ª série, sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).**

**É importante salientar que esta nova versão da proposta curricular de língua estrangeira incorpora as sugestões dos professores de inglês das escolas públicas do Estado de Minas Gerais, que participaram do Projeto Escolas-Referência ao longo de 2004 e de 2005 (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).**

Os exemplos acima apontam ainda para o papel instrumental do sujeito (a proposta) que contribui para as ações que o documento prefigura, ou seja, um agir decorrente que se realizará a partir da adoção do documento nas escolas públicas da rede, incidindo nas ações de planejamento e ministração de aulas pelos professores.

Apesar de ser um documento dirigido aos professores, nesse tópico, a figura desse profissional é mencionada apenas uma vez, mesmo assim, na posição sintática do enunciado como objeto da ação principal em “incorpora as sugestões dos professores de inglês das escolas públicas”. Nesse trecho, poderíamos, a priori, pensar numa posição dos professores como atores, já que lhes são atribuídas intenções como o ato de sugerir. Contudo, se observarmos a ação maior que envolve as orações principal e subordinada, temos no verbo “incorporar” a força ilocucional da ação expressa no trecho.

A partir da proposta, temos a reconfiguração de um agir decorrente que ela assegura tendo em vista a sua finalidade:

**Espera-se que esta versão atual da proposta, enriquecida com as sugestões recebidas, continue apoiando as discussões e reflexões sobre o processo educacional de cada uma das escolas da Rede Pública Estadual e que possa também continuar contribuindo para a formação e atualização profissional de todos os envolvidos. Espera-se ainda que nela se apoie a implementação dos projetos de ensino de língua estrangeira nos próximos anos, de modo a desenvolver as habilidades necessárias por parte dos alunos para o uso do idioma estrangeiro com competência nas situações reais de interação do cotidiano (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).**

Na passagem acima, o uso do verbo “continuar” indica o processo do agir decorrente posto em cena.

Outro ponto a ser observado é quanto à pressuposição contida na expressão “continuar contribuindo” em que a asserção pressupõe apenas os efeitos benéficos de tal documento na formação e atualização profissional dos professores. Contudo, como vimos, nessa seção os docentes não são citados como atores responsáveis pelo agir prefigurado na proposta, ficando subentendido o seu envolvimento pelo uso da expressão “todos os envolvidos”.

Assim, não há um direcionamento nas ações presumidas no documento, ou seja, as prescrições que são mobilizadas no texto não se baseiam em um destinatário específico, o que pode gerar dúvidas quanto à responsabilidade sobre as ações a serem desenvolvidas a partir do uso de tal documento. Como vimos na parte teórica, essa lacuna nominal, em termos de orientação no agir, gera no profissional uma dificuldade na execução do trabalho prescrito e, conseqüentemente, no trabalho real.

Em *Razões para se ensinar LE*, temos como protagonista central a aprendizagem de LE, pois a partir desse actante é que o agir será configurado:

**A aprendizagem de uma língua estrangeira, junto com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da educação básica, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira.**

**Saliente-se que a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo de formação integral do aluno e representa muito mais do que uma mera aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Ao mesmo tempo em que aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento, também desenvolve uma maior consciência da própria língua materna (MINAS GERAIS, 2005, p. 12 - p. 13).**

No primeiro exemplo, temos um papel atributivo do sujeito, pois o caracteriza como um direito, ou seja, portador de um estado, de uma condição expressa no caso pelo verbo de ligação *é*. No segundo, o sujeito se configura como instrumental, já que pressupõe sua utilização no processo de formação.

Novamente, não temos, nessa seção, a menção ao agir do professor, apesar de se tratar de um tópico cujo enfoque é o ensino e a aprendizagem. Tal ausência nos leva a interpretar que o documento não concebe o professor como sujeito responsável por ele.

No trecho abaixo, temos o reforço para essa interpretação, uma vez que, ao pontuar a função interdisciplinar na aprendizagem de LE, não se observa o sujeito articulador desse agir, ou seja, a nosso ver, a configuração dessa aprendizagem como os outros campos do conhecimento se dá de forma espontânea, pacífica e viável, sem explicitar os reais atores que fazem parte do processo de articulação desses conhecimentos, ou seja, os professores e os alunos.

**Outro aspecto importante a ser considerado é a função interdisciplinar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é capaz de desempenhar no currículo. Seu estudo pode ser conjugado com o de outras disciplinas, como, por exemplo, o da história, o da geografia, o das ciências físicas e biológicas, o da música, tornando-se possível viabilizar, na prática dos procedimentos didáticos, a relação entre língua estrangeira e o mundo social (MINAS GERAIS, 2005, p. 12 - p. 13).**

Como vemos, essa pressuposição passiva da conjugação da aprendizagem de LE e outras disciplinas escamoteia a visão dinâmico-interativa que reside no processo de ensino-aprendizagem, já que a aplicação da interdisciplinaridade, é, de certo modo, conflituosa, pois pressupõe a mobilização de diversos conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos na ação. O professor, nesse sentido, torna-se um articulador de saberes que conduzirá os alunos a uma postura integralizadora em relação à construção do conhecimento. Tal ação pressupõe ainda uma mudança nas formas de agir e pensar dos alunos e professores, deslocando-os como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (LÜCK, 1994).

Assim, não podemos pensar em um processo interdisciplinar, sem pontuarmos a posição e as ações dos sujeitos nele envolvidos. No caso do ensino e aprendizagem de LE, a prática da interdisciplinaridade nesse conteúdo pressupõe além de professor/aluno/áreas de conhecimento a mobilização diversos objetos e, conseqüentemente, a existência e a (re)produção de vários outros, como aponta Machado (apud MUNIZ-OLIVEIRA, 2011).

No tópico *Diretrizes Gerais para o Ensino de Língua Estrangeira*, temos a justificativa do enunciador para o uso da abordagem comunicativa. Esse tópico é estruturado, basicamente, como já dissemos anteriormente, por sequências argumentativas, uma vez que o foco é a justificativa da metodologia abordada pelo documento. Neste sentido, o protagonista central posto em evidência, no curso do agir tematizado, é o aluno, concebido como um sujeito agentivo. Os exemplos abaixo mostram essa função concebida no documento:



O aluno de língua estrangeira ***demonstra*** competência linguística não por saber repetir a regra gramatical, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita. (MINAS GERAIS, 2005, p. 14).

O aluno ***passa a ser sujeito*** e interlocutor no processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem são também incorporados aos procedimentos didáticos direcionados à construção de sua competência comunicativa no idioma estrangeiro. (MINAS GERAIS, 2005, p. 15).

O aluno ***faz uso*** de três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento sobre textos (MINAS GERAIS, 2005, p. 15).

É certo que o aluno do Ensino Fundamental e Médio ***possui conhecimento*** genérico sobre as situações e eventos habituais do dia a dia armazenados na memória de longo prazo (MINAS GERAIS, 2005, p. 20).

É possível que ele ***seja capaz de*** (re) construir o sentido do anúncio, pelo menos em um nível mais geral de compreensão, mesmo que o código linguístico ainda não lhe seja totalmente familiar (MINAS GERAIS, 2005, p. 21).

As passagens acima apontam para as dimensões psicognitivas do protagonista posto em cena como um sujeito dotado de qualidades, capacidades e intenções e que delas se utiliza/utilizará ao longo do processo de ensino aprendizagem prefigurado nas ações em que o uso da abordagem comunicativa é pressuposto.

Novamente, tem-se o apagamento da figura do professor que fica à sombra dos instrumentos didáticos como livros, computadores, sites, ou artefatos psicognitivos como conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento de textos. Esses instrumentos são, segundo o documento, responsáveis pela aprendizagem do aluno, entretanto, o texto não leva em consideração as heterogeneidades dos sujeitos em relação às formas de aprendizagem, bem como em relação às realidades sociais particulares de cada escola. Parece-nos que bastaria seguir as orientações teóricas expostas no documento para que a aprendizagem efetiva viesse a ocorrer a todos os alunos, de forma homogênea.

De maneira subentendida, temos a exposição do contrato de felicidade explicitado por Machado e Bronckart (2004) em documentos de caráter prescritivo. Segundo os autores, a maioria dos documentos educacionais de caráter prescritivo traz, de forma implícita, nas ações prefiguradas, a garantia de sucesso, ou seja, se seguidas da forma como são prescritas, não há possibilidade para erros ou equívocos.

Finalmente, no conteúdo temático *Novas tecnologias e ensino de LE*, que tem como objetivo mostrar em linhas gerais o potencial da tecnologia para o contexto das interações em LE, observamos como protagonistas principais as ferramentas tecnológicas como sites, *webquests* e programas computacionais. A esses atores são atribuídas características instrumentais como podemos ver nos exemplos:

Os sites dedicados a jogos e a *quizzes* de assuntos diversos, ao fornecimento de letras de música e de previsões do tempo, entre vários outros, podem ser integrados aos módulos de ensino discutidos em sala de aula, de modo a oferecer material autêntico para as interações em língua estrangeira (MINAS GERAIS, 2005, p. 31).

Há ainda os sites que “hospedam” projetos relacionados a assuntos diversos para serem desenvolvidos em colaboração entre participantes de diferentes partes do mundo, não havendo cobrança de nenhuma taxa pela participação (MINAS GERAIS, 2005, p. 31).

WebQuests podem se configurar como ambientes enriquecedores para o desenvolvimento de habilidades do uso comunicativo da língua estrangeira de uma maneira significativa e motivadora (MINAS GERAIS, 2005, p. 32).

Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *on-line* são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade (MINAS GERAIS, 2005, p. 32).

Nos recortes acima, nota-se, além do papel instrumental dos sujeitos protagonistas, a delimitação de um agir futuro que será desencadeado a partir das ações mobilizadas ou instauradas no processo de ensino a partir dos sujeitos envolvidos no curso desse agir.

Todas as ações prefiguradas pelos protagonistas principais em cena são modalizadas pelo verbo auxiliar “poder”, o que revela, de certa forma, a incerteza quanto ao curso do agir, já que ele pressupõe condições necessárias em termos de estruturas física e pessoal nas escolas para que tais ações sejam efetuadas.

Como salientado no nível enunciativo, percebemos a inserção da voz da professora pesquisadora criticando as condições físicas e estruturais das escolas da rede estadual, assim, por apontar essa realidade, vemos no uso da modalização o cuidado do enunciador em prefigurar o agir decorrente como possível e não como algo assertivo. Dessa forma, o agir prefigurado encontra-se condicionado às condições externas como adequação de ambiente, recursos materiais e de pessoas.

Outro ponto interessante é quanto à figura do professor que aparece mencionada nessa seção duas vezes, sendo concebido, nessas ocorrências, como um ator responsável por um agir. Este fato não havia sido detectado, até o momento, nas outras seções, vejamos o exemplo:

Os sites dedicados a jogos e a *quizzes* de assuntos diversos, ao fornecimento de letras de música e de previsões do tempo, entre vários outros, podem ser integrados aos módulos de ensino discutidos em sala de aula, de modo a oferecer material autêntico para as interações em língua estrangeira. É necessário, porém, que o professor seja criterioso ao fazer suas escolhas, tendo em vista o contexto educacional em que atua [...] (MINAS GERAIS, 2005, p. 31).

O aprendizado pode se tornar mais motivante e desafiador caso o professor possa vir a capitalizar esses interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira (MINAS GERAIS, 2005, p. 31).

Na passagem acima, percebe-se que o professor é mencionado como um sujeito com capacidades, intenções e finalidades pressupostas, que se revelarão a partir das escolhas feitas

por ele, tendo em vista os propósitos estabelecidos na utilização de instrumentos como os sites e os demais recursos relacionados à internet no ensino e à aprendizagem de LE.

A inserção da figura do professor como ator em relação ao agir posto em cena, no contexto geral do documento, mostra-nos uma contradição perante as análises realizadas, pois como vimos, ao logo do texto, o professor é relegado à sombra das metodologias e procedimentos didáticos “sugeridos” pelo CBC, nessa seção. Todavia, sua figura é apresentada em duas ocorrências como detentor de certas capacidades até então não explicitadas no texto. Tal postura em relação ao docente e ao seu agir, no nosso entendimento, reflete a visão contraditória do texto no que se refere a este profissional, já que em grande parte do documento ele nem mesmo é citado. Em raros momentos como o exemplificado, entretanto, ele é visualizado como sujeito responsável por um suposto saber.

Essa contradição, na visão de Amigues (2004), torna as prescrições relacionadas ao campo educacional imprecisas, obscuras, deixando o trabalhador confuso frente à tarefa a ser realizada, bem como em relação ao seu papel de trabalhador, gerando, entre outras coisas, a crise identitária profissional. Por isso, a necessidade de prescrições mais claras e mais objetivas no campo educacional para que o trabalhador possa ter consciência da complexidade que envolve a sua atividade e, conseqüentemente, sua identidade profissional.

A seguir, passamos às conclusões extraídas da pesquisa, de uma forma geral, e as respostas às questões formuladas na metodologia deste trabalho. Apresentamos também as contribuições que a pesquisa me proporcionou como profissional docente.

## CONCLUSÃO

Os estudos voltados à perspectiva de ensino como trabalho no Brasil surgiram de um convênio firmado entre três universidades brasileiras (PUC-SP, PUC-RJ e UFRJ) e duas instituições francesas (Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen), que, por lá, já estudavam as relações de ensino e ergonomia da atividade. O convênio inicialmente tinha como objetivo o estudo de práticas de linguagem em situação de trabalho, aliando os domínios da Linguística Aplicada com a Ergonomia. Posteriormente, como fruto da pesquisa inicial, outros temas e questões foram e estão sendo pesquisados pelo grupo e por seus subgrupos dele originados.

Assim, passou-se a discutir e a analisar teoricamente o ensino como trabalho na perspectiva discursiva ao mesmo tempo em que se buscou estudar os fatores e as implicações que constituem/interferem no trabalho docente visto sob essa perspectiva.

Um dos fatores, segundo a Ergonomia da Atividade, que constitui o trabalho de uma forma geral é a prescrição. Ela é responsável pela organização do trabalho e, conseqüentemente, por aquilo que é ou não executado na realização de determinada atividade.

A importância da análise de prescrições em qualquer situação de trabalho está no fato de através delas podermos observar os impedimentos, entraves, possibilidades e permissões possíveis para a realização de determinado ofício. Do mesmo modo, podemos compreender também as ações dos trabalhadores frente à sua tarefa e o seu desempenho na sua execução.

No campo educacional, as prescrições são textos geralmente produzidos por instituições governamentais que buscam orientar e/ou prescrever tarefas aos professores. Neste sentido, ao delinear tais tarefas, esses textos exibem avaliações/interpretações da atividade a ser realizada, bem como do trabalhador que a executará. Dessa forma, a análise desse tipo de texto pode (re)velar representações sociais de seus produtores e, ao mesmo tempo, reafirmar/consolidar conceitos sócio-historicamente vigentes na sociedade sobre o trabalho do professor e sobre este profissional. No caso de textos dirigidos aos docentes, pesquisas recentes têm observado, entre outras, as seguintes características:

- a) são produzidos por instâncias superiores externas ao trabalho do professor;
- b) buscam ocultar as fontes enunciadoras primárias; e
- c) negam o caráter prescritivo do mesmo.

Em nossa pesquisa, analisamos os Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira do estado de Minas Gerais e, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados, buscamos

responder à seguinte pergunta central: *Quais representações sobre o trabalho docente e o professor são construídas nos Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais?*

Para respondermos a essa questão, recorreremos a questões mais específicas como:

*Como o trabalho docente é expresso no documento?*

*Qual concepção de docente o documento prefigura?*

*Quais representações de ensino de LE são postas no texto?*

De acordo com as análises realizadas, percebemos que o documento concebe o trabalho docente a partir de técnicas e práticas metodológicas. Em nenhum momento encontramos no texto uma visão problematizadora da complexidade que envolve tal atividade. Da mesma forma, a figura do profissional docente é relegada a um segundo plano em termos de agir, sendo pressupostamente concebido como um mero aplicador de metodologias e instrumentos concebidos por outros.

No que se refere à relação desse profissional com os outros envolvidos na atividade, o documento pressupõe uma interação não conflituosa, atribuindo ao docente um caráter quase inelutável. Da mesma forma, o professor é configurado como um sujeito à sombra das técnicas e práticas pedagógicas que protagonizam, na maioria das vezes, o agir educacional posto em cena. Como consequência, temos a representação de ensino de LE como um agir mecânico regido por métodos e práticas educacionais nas quais se pressupõe uma forma pacífica e uniformizada de construção de saberes a partir das prescrições delineadas.

Vale ainda ressaltar que, apesar de o texto ser voltado para o ensino de LE, vimos nas referências apenas teóricos do campo da língua inglesa, não sendo contemplada nenhuma outra língua como referencial. Essa postura, no nosso entendimento, revela o caráter ainda ideológico de prestígio dominante que a língua inglesa exerce neste contexto educacional, uma vez que outras línguas estrangeiras são adotadas no currículo da rede estadual do estado de Minas Gerais.

Com base nas reflexões acima, respondemos à pergunta inicial, observando que a representação do trabalho docente no documento aponta para uma atividade concebida por outrem na qual a figura do professor e seu agir são relegados a uma posição secundária, orientada e dirigida por métodos e abordagens pedagógicas.

Nosso objetivo com essa pesquisa não foi, de forma alguma, invalidar o uso de prescrições no trabalho docente, pois como vimos na Clínica e na Ergonomia da Atividade as prescrições são de fundamental importância na delimitação de qualquer atividade. O que

procuramos pontuar é que a falta de prescrições claras e objetivas, que realmente direcionem o trabalhador na realização de sua atividade, gera um mal-estar no profissional que se vê pressionado e perdido frente à tarefa. No caso de nosso trabalho, como observamos nas análises, o professor encontra-se num entre-lugar, pois ora o texto prescritivo (não assume esse caráter) o concebe como um sujeito detentor de um suposto saber dirigindo-se ao docente pelo uso de sequências argumentativas, ora nega esse saber pelo uso do discurso teórico com sequências explicativas.

O trabalho aponta ainda para a necessidade de se debruçar sobre os textos de caráter prescritivo no campo educacional, refletindo e elucidando sobre a forma como as representações/reconfigurações são veiculadas no discurso educacional e, conseqüentemente, (re)produzidas nas práticas sociais.

Neste sentido, observamos ainda a necessidade de uma política de formação docente, em todos os níveis (inicial ou continuada), que perpassa a perspectiva de ensino como trabalho, elucidando aos docentes em formação, a complexidade dos aspectos que envolvem este ofício.

Acreditamos também ser de fundamental importância para o trabalhador da área de docência o conhecimento da organização do sistema de ensino no qual ele está inserido para que ele tenha ciência das relações sociopolíticas que se instauram nesse sistema e que delinham as ações a serem apreendidas nesse contexto.

Acreditamos ainda na necessidade de problematizar o ambiente escolar, visualizando as relações de poder que estão implicadas nas formas de agir e nos atores que constituem a realidade do processo de ensino e aprendizagem.

Como docente atuante na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, nos níveis fundamental e médio, este trabalho me proporcionou uma maior consciência do meu metier, uma vez que pude observar a complexidade de fatores que envolvem a atividade docente. Nessa perspectiva, foi de fundamental importância o contato com a linha teórica da Clínica da Atividade, cujo enfoque ampliou minha concepção de trabalho de uma forma geral, mais especificamente minha visão sobre o trabalho docente.

Da mesma forma, o contato com os postulados do ISD ampliou a minha relação com o campo das ciências da linguagem, proporcionando-me um maior embasamento não somente para o ensino de línguas, mas, principalmente, para a compreensão das interações sociais, em especial nas relações de trabalho, via linguagem em nossa sociedade.

Outro ponto de contribuição deste estudo para minha vida profissional foi quanto ao maior aprofundamento nas relações de trabalho no sistema educacional do qual faço parte. A

análise crítica desse contexto interacional aliviou-me, um pouco, do estresse e do sentimento de culpa/impotência frente aos impedimentos, limitações e coerções que são próprios de qualquer atividade, não sendo, como eu pensava, características apenas do trabalho docente.

Finalmente, saliento ainda que o presente estudo me proporcionou um amadurecimento como professor-pesquisador, alertando-me quanto à necessidade de um rigor teórico-metodológico no desenvolvimento de pesquisas de cunho acadêmico.

Em suma, posso dizer que essa dissertação me possibilitou um deslocamento identitário como ser humano e, principalmente, como profissional docente na busca por uma mudança nas relações de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 167-198.

ADAM, J. M. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Les textes: types e prototypes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue*. Paris: Nathan, 1997.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-54.

\_\_\_\_\_. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant em situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.

\_\_\_\_\_. Por une approche ergonomique de l'activit'enseignante. In: R. AMIGUES, D. FAÏTA ET M. KHERROUBI (Eds.) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, n° especial, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, Paris: Centre de Recherches de l'Université de Paris III, p. 91- 151, 1982.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Caderno de Estudos da Linguagem*, n. 19, Campinas, jul./dez. 1990.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.



BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Restrições e liberdades, inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005.

\_\_\_\_\_. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, J.-P. et al. (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Genebra: Universidade de Genebra, Jun. 2004, p. 24-26. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n.103).

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina. Edel: 2004. p. 131- 163.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; FRISTALON, I. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In: BARBIER, J.-M.; DURAND, M. (Ed.) *Sujet, activité, environnement: approches, problèmes, outils*. Paris: PUF, 2005.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood: Prentice Hall regents, 1980.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. Le soin infirmier: du texte au signe et du signe au-delà du texte. In: CANELAS, S. (Ed.) *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*. Grenoble: Ellug, 2006.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J.-P. (Ed.). *Agir et discours em situation de travail*. Genebra: Universidade de Genebra, 2004, p. 213-262. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n. 103).

BUZZO, M. G. *Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?* 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, J. M.. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 9. n. 17, p. 44-74, jan./jun. 2003.

CARVALHO-PINTO A. C., S. *O trabalho representado docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. 2009 Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

CAVALLARI, J.S. Contradições constitutivas do fazer-dizer do professor em formação. In *Horizontes*, Universidade São Francisco, v.27 n.1. p. 43-50, jan/dez., 2009.

CLOT, Y. Préface: La verticale de l'action. In : ROGER, J.-L. *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*. Ramonville Saint- Agne, Editions érès, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma psicologia socio-cultural para a compreensão das práticas educativas. Transcrição de Marina Gonçalves Buzzo. (Mini-curso: 20 a 24 de setembro de 2004 – LAEL, PUC-SP). 2004.

\_\_\_\_\_. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

CLOT, Y. e FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, v.4, p.7-42, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp, 2003.

CULIOLI, A.. *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 1. Paris : Ophrys, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 2002.

CULIOLI, A. & NORMAND, C.. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ed. Ophrys, 2005.

DANIELLOU, F. *L'ergonomie em quête de ses principes*. Toulouse: Octarès. 1996.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. São Paulo, v. 17, n. 68, p. 07-13, 1989.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.

DOLZ, J., PASQUIER, A., BRONCKART, J.-P., . L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 92, p. 23-37, 1993.

DUCROT, O.. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, Pontes, 1987.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.105-130.

ESTEVE, J. M.. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 55-80.

\_\_\_\_\_. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA E SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45- 60.

FILLIETAZ, L. Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux". In: BRONCKART, J-P et al. (ed.) *Agir et discours em situations de travail*. Genebra: Universidade de Genebra, 2004a, p. 33- 34. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducatons, n. 103).

\_\_\_\_\_.As contribuições de uma abordagem paraxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: Machado, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004b, p. 199-236.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARCIA, R. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-50.

GASPARINI, S M. *Transtornos mentais em professores da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte*, 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. *As Políticas Educacionais no contexto da Globalização*. Ilhéus: Editus, 1999.

GOIGOUX, R. Lector In Didactica. In BERNIÉ, J. P. (Ed.) *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001, p. 129-153.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación: De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette S.A, 1993.

\_\_\_\_\_. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho, São Paulo: Parábola, 2006.

KAYANO, L. *A relação prescrito / real em sala de aula*. 2005 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

LEITE, M. D. *As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos Governamentais à palavra do Trabalho*. 2009 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEPLAT, J.. Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 2, p. 115-130, 1982.

LIPP, M. (org). *Pesquisas sobre Stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). *O stress do professor*. Campinas: Papyrus, 2002.

LOUSADA, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: Machado, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 237-270.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, A. R. Por uma clarificação do objeto de estudo “trabalho do professor”. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, Educação e Linguagem: A Morfogênese das Ações em Situações de Trabalho Educacionais*. Projeto de Pesquisa para CNPq. PUC-SP. 2003.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor?. In: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.101-116.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI. L.S. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.31-77.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

\_\_\_\_\_. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. n. 21, p. 183-214, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2005. *Anais – Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. v. 1, p. 1-14, 2005.

MACHADO, A.R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo. In: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI. L.S. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A.R.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Trad. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Nélon P. da Costa e Sírio Possenti. 1. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MALANCHEN. J.; VIEIRA, S. R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, 2006, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização, 1980.

MAZZILLO, T. M. *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. O diário do professor-aluno: Um instrumento para avaliação do agir. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 297-325.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado da Educação. *Língua Estrangeira: proposta curricular*. Educação Básica. Belo Horizonte: 2005.

MOITA LOPES, L. P. de “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In L. P. de Moita Lopes (Ed.), *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública*. 2011. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PASCHOALINO, J. B. Q. *Matizes do mal-estar dos professores do Ensino Médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais -, Belo Horizonte. 2007.

PASQUIER, A., DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In. *Cultura y Educación*, Madrid, n.2, p.31-41, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3ª Ed. Campinas: Unicamp, 1997.

REINHOLD, H. D. Fontes e sintomas do estresse ocupacional do professor. *Revista de Psicologia*. Campinas, n.02 e 03, ago/dez, 1995.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Tempo e Narrativa*. Tomo II. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Tempo e Narrativa*. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SAUJAT, F. *Analyse du travail et formation professionnelle dans le champ des métiers de l'éducation*. Curso realizado no LAEL da PUC-SP, 2005.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.3-34.

\_\_\_\_\_. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse ( doctorat)- Université d'Aix-Marseille I, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do Século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006, p.7-32 (Coleção Educação Contemporânea)

SCHNEUWLY, B. L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique - éléments de synthèse. *Pratiques*, Metz, n. 115/116, p. 237-253, dez. 1994.

SCHWARTZ, Y. Le langage en travail. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès, 2003.

SHIROMA, E. et al. *Política Educacional*. 3a ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SOUSA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

SOUZA E SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIGER, C.. Représentation du travail, travail de la représentation. In WEILL-FASSINA A.; P. RABARDEL P.; DUBOIS D. (Orgs.), *Représentation pour l'action* Toulouse: Octarès, 1993, p. 71-96.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.