

O AGIR DOCENTE EM TEXTOS PRESCRITIVOS: UMA ANÁLISE DO NÍVEL ORGANIZACIONAL DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE LE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

THE ACTING TEACHERS IN PRESCRIPTIVE TEXTS: AN ANALYSIS OF THE ORGANIZATIONAL LEVEL OF MINAS GERAIS FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM

Geraldo Generoso Ferreira¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar um documento oficial de caráter prescritivo, a saber, os Conteúdos Básicos Comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais, observando como o trabalho do professor é representado neste texto. Para tanto, partimos de uma análise do nível organizacional desse documento, seguindo os critérios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo em interface com a Clínica da Atividade.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Currículo; Agir docente.

Abstract: The present study aims at analyzing an official document of prescriptive character, namely the Common Basic Contents of foreign language from Minas Gerais State, observing how the teacher's work is represented in this text. For that, an analysis of the organizational level was done, following the theoretical and methodological criteria from the Sociodiscursive Interactionism and the Clinic of Activity perspective.

Keywords: Sociodiscursive interactionism; Curriculum; Acting teacher.

1. Introdução

Como observa Saujat (2004), as diversas pesquisas realizadas no campo educacional tentam compreender os diferentes fatores e processos que se embricam 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.

O autor salienta, explicando sua afirmação, que apesar de as pesquisas considerarem o ensino como trabalho, este é ainda reduzido a seu objeto, a sua significação objetiva que é a *transmissão de conhecimentos*. Assim, desconsidera-se a pluralidade das lógicas em ação nesse trabalho.

Goigoux (2001), caracterizando o chamado *trabalho teórico* do professor, considera-o como aquilo que deve ser a atividade docente e não as suas implicações e conseqüentemente, suas finalidades. Nessa perspectiva, para Leplat (1997), ignora-se a

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Unitau. E-mail: ggeneroso2000@yahoo.com.br

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, 1997 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 finalidade e objetivos de várias ordens e que incidem sobre sujeitos gerando novas mobilizações. Assim, o trabalho do professor deve ser visto como algo complexo em decorrência das variáveis nele envolvidas.

Nesse sentido, o trabalho, como caracterizado 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 compõe o seu trabalho (alunos, pais, colegas de profissão, comunidade, etc).

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.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar um documento oficial de caráter prescritivo, a saber, os Conteúdos Básicos Comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais, observando como o trabalho do professor é representado neste texto. Para tanto, partimos de uma análise do nível organizacional desse documento, seguindo os critérios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo em interface com a Clínica da Atividade, estabelecidos por Bronckart (2003), Bronckart e Machado (2004), Bronckart (2006), Machado e Bronckart (2009).

Assim, na primeira parte deste trabalho temos a elucidação teórica sobre as prescrições no trabalho docente, a criação dos Conteúdos Básicos Comuns, CBC, bem como os conceitos sobre a infraestrutura textual e o nível organizacional de textos. Na segunda parte, passamos à análise e à discussão dos dados e, posteriormente, às considerações finais.

2. As prescrições no trabalho docente

Analisar o lugar das prescrições na atividade docente é, de certa forma, analisar como os agentes externos avaliam e concebem o trabalho docente. 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 observa a psicologia do trabalho e a 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 complexo. Isso devido a uma cascata hierárquica a qual o professor encontra-se subordinado e aos espaços já organizados em que suas ações serão direcionadas.

No cenário educacional brasileiro, podemos exemplificar essa estrutura hierárquica a partir das estruturas normativas que regem a educação brasileira, dessa forma, teríamos no MEC o topo dessa escala 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 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 (SOUSA-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 permitem-nos 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 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.

No Estado de Minas Gerais, um texto de caráter prescritivo muito discutido nos últimos anos são os conteúdos básicos comuns, também conhecidos como CBC. Trata-se da proposta curricular do ensino básico que tem por finalidade “uniformizar”, em certa medida, o ensino no estado. Em seguida, temos a contextualização da origem dessa proposta em que destacamos o CBC de língua estrangeira, alvo de nossos estudos.

3. A criação dos conteúdos básicos comuns

A criação do Conteúdos Básicos Comuns, 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. Dentre 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, inspirados 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, criou-se os grupos de desenvolvimento Profissional, GDP, composto por no máximo catorze educadores em cada escola. Esses grupos eram responsáveis por debaterem e discutirem 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 passou a ser obrigatório nas disciplinas curriculares em todas as escolas do estado de Minas Gerais. Dessa forma, criou-se os Conteúdos Básicos Comuns, CBC. O documento trata-se, na verdade, de uma matriz de competências básicas para a avaliação do sistema público de ensino em que se estabelece, 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” cultivado pelo Estado.

A organização do CBC em Minas, como já dissemos, foi conduzida por especialistas de cada disciplina, contratados pela SEE/MG, ou seja, apesar de serem *experts* nos temas abordados, tratam-se de pessoas externas ao dia-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 livros didáticos de língua inglesa para o Ensino fundamental e médio. Assim como nas demais disciplinas que compõe o CBC, é a professora quem assina a autoria do texto relativo ao currículo da disciplina de língua inglesa e não o governo de Minas, o que aponta para uma tentativa, por parte do Governo, de escamotear a instância produtora de tal documento.

Para entendermos melhor o processo de organização do texto prescritivo acima citado, recorreremos à perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo, ISD, observando os conceitos desenvolvidos pelos teóricos dessa corrente para análise e interpretação de textos diversos. Em seguida, temos as algumas considerações sobre a infraestrutura textual para a interpretação de textos.

4. A infraestrutura textual

Bronckart (2003) considera a organização da estrutura interna do texto, a partir da constituição de três camadas hierarquicamente superpostas, denominadas de *folhado textual*². A infraestrutura é considerada o nível mais profundo da organização textual e

² Essa metáfora do “*feuillete*” [folhado] é inspirada na que foi introduzida por Haller (1995) ao referir-se ao “folhado enunciativo”. Cf. Bronckart, (2003).

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.

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.

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 sobre eles. A seguir, temos o Quadro 1 em que tais pontos são apresentados.

Quadro 1: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de	Ancoragem

	um objeto de discurso, conforme a orientação dada ao seu olhar pelo produtor.	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 1, 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.

5. 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.

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.

No tópico seguinte, temos a análise e discussão dos dados obtidos a partir dos conteúdos básicos comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais.

6. Resultados e discussão: análise do nível organizacional do CBC de LE

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 2.

Quadro 2 - 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 seção *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 aponta 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 entremeado 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 (*photoblogs; flick*) 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 estadual, 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 meio dessa 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 as 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.

7. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar a representação do agir docente na proposta curricular de LE do estado de Minas Gerais. Para tanto, fez-se uma análise

do nível organizacional deste documento, observando questões como a infraestrutura textual, os tipos de discurso e o uso de seqüências textuais na composição do mesmo.

O estudo desses tópicos permitiu-nos refletir sobre como um documento de caráter prescritivo pode revelar, de certa forma, representações sobre seus produtores e, conseqüentemente, sobre os receptores desse tipo de texto.

Na proposta em questão, o governo do Estado, como instância enunciativa, camufla-se pela voz de um especialista contratado para produzir tal documento. Esse recurso busca minimizar as possíveis rejeições à proposta.

Quanto ao plano global do texto e aos conteúdos tematizados, observa-se que em nenhum o professor e seu trabalho são diretamente citados, o que revela a pressuposição de que basta seguir as “orientações” para que o sucesso seja garantido no processo de ensino e aprendizagem. Tal postura indica ainda o apagamento da figura do professor frente ao seu trabalho, ficando o mesmo à sombra dos conteúdos tematizados.

No que se refere aos tipos de discurso e sequências utilizadas no documento, percebe-se a predominância do discurso teórico e das sequências explicativas e argumentativas o que, a nosso ver, demonstra a visão do governo em relação ao conteúdo por ele exposto como de difícil entendimento e também passível de contestação por parte dos receptores, no caso específico, os professores da rede.

Diante do exposto cima, faz-se necessário refletir sobre como os documentos oficiais prescrevem o trabalho docente e como a organização textual pode permitir a visualização de representações neles construídas.

8. Referências

ADAM, J. M. *Les textes: types e prototypes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue*. Paris: Nathan, 1997.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *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. Eduel: 2004, p.131- 163.

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.

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

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

KERBRAT-ORECCHIONI, C.. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho, São Paulo: Parábola, 2006.

MACHADO, A. R (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

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.

_____. 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.

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

SAUJAT, F. 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.

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.