

# O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO NO CURRÍCULO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DO NÍVEL SEMÂNTICO

Geraldo Generoso Ferreira<sup>1</sup>  
Adriana Cintra de Carvalho Pinto<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os conteúdos básicos comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais, observando como o trabalho docente é representado a partir de uma análise do nível semântico desse documento. Para tanto, valemo-nos dos estudos sobre o trabalho na perspectiva discursiva, mais especificamente, do Interacionismo Sociodiscursivo em interface com a Ergonomia da Atividade e a Psicologia do Trabalho. Os resultados apontam para um apagamento da figura docente, como protagonista de seu ofício, em termos agentivos, substituída por metodologias e instrumentos educacionais na atribuição do sucesso ao processo de ensino e aprendizagem preconizado no texto.

**Palavras-chave:** trabalho docente, representação, nível semântico.

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar os conteúdos básicos comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais, observando como o trabalho docente é representado, a partir de uma análise do nível semântico deste documento. Para tanto, valemo-nos, teoricamente, dos estudos sobre o trabalho na perspectiva discursiva, mais especificamente, dos trabalhos do Interacionismo Sociodiscursivo em interface com a Ergonomia da Atividade e a Psicologia do Trabalho. Como metodologia, utilizamos os procedimentos de análise e interpretação de textos sobre o trabalho educacional elaborados por Bronckart e Machado (2004), e Machado e Bronckart (2009).

O estudo encontra-se dividido em cinco seções. Na primeira seção, contextualizamos as prescrições na atividade docente, enfocando como essas interferem e, de certo modo, configuram o trabalho docente. Na segunda seção, apresentamos a proposta curricular por nós analisada, situando-a em termos de produção/elaboração e

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística aplicada pela UNITAU. E-mail: ggeneroso2000@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP; Professora do programa de mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU.

seus principais tópicos. Na terceira parte, apresentamos as considerações relativas ao nível semântico em termos teóricos. Na quarta seção temos a análise, propriamente dita, em que buscamos apontar como o documento representa o trabalho docente a partir do nível semântico. Finalmente, temos as considerações finais em que refletimos sobre os resultados, a análise e suas contribuições para o campo de estudos.

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

Analisar o lugar das prescrições na atividade docente é, de certa forma, analisar o modo como os agentes externos avaliam e concebem o trabalho docente. A prescrição é a forma como 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 pontuam os estudos no campo da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia da Atividade, 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. A partir dessa demanda, temos as estruturas normativas que regem o sistema educacional brasileiro, assim, teríamos, no nível Federal, o Ministério da Educação 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, pautando-se em 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 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 às 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 socialmente 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 *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. Podemos sintetizar o desvio como forma subjetiva da qual 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.

### **Proposta curricular do estado de Minas Gerais**

Ao longo dos anos, observa-se na educação brasileira inúmeras reformas, em sucessivos governos, na tentativa de melhoria e na busca, segundo o discurso governamental, por uma educação de “qualidade” e acessível a “todos”. Dentre tais reformas, em nosso entendimento, uma das mais marcantes e, com desdobramentos vigentes, foi a Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB 9394/96, que buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, com regulamentações tanto nas áreas de formação de professores e gestão escolar quanto nas áreas de currículo.

No que se refere ao currículo, a nova LDB preconizava a criação de um currículo de base nacional comum de forma a padronizar, em certa medida, e diminuir as distorções e contrastes no ensino. Assim, criou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, como forma de “orientar” as ações educativas em relação aos conteúdos curriculares. A LDB, no mesmo artigo que estabeleceu essa base curricular comum, observou também a sua complementação com uma parte diversificada de

forma a atender às necessidades de cada sistema de ensino e às características regionais e locais em termos culturais e econômicos do público a ser atendido. Assim, os PCN passou a ser o documento de referência em termos nacionais em vigor a partir de 1998.

Na visão de Estevão:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, PCNEM, teve como proposta unir qualidade de ensino e formação de cidadãos aptos ao novo mundo do trabalho globalizado, com a organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes. “Competências e habilidades” foram introduzidas como novos paradigmas educacionais e assumiram papel central para discussão da proposta, principalmente entre os professores (ESTEVÃO, 2010, p. 6).

Diante dos sucessivos debates e discussões sobre o PCN, e observando a parte diversificada prenunciada na LDB, o governo de Minas Gerais, associado aos projetos de organismos internacionais como o Banco Mundial, buscou implementar ações educacionais em consonância ao discurso neoliberal de eficiência e pela qualidade no sistema educacional mineiro.

Assim, após discussões em grupos de trabalhos criados a partir de 2004 e pela experimentação de um “novo” currículo nas chamadas Escolas-referência, surge os chamados Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais, CBC. A proposta busca oferecer, na visão do governo, um currículo mínimo que deve ser seguido em todas as escolas públicas da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais como forma de garantir a unidade no sistema estadual.

Após a fase experimental do projeto iniciado em 2004, em 2006 a proposta torna-se oficial e obrigatória em toda a rede, gerando nos profissionais docentes um certo desconforto na aplicabilidade do mesmo, uma vez que o projeto inicial não envolveu, de forma ampla, a comunidade escolar e, principalmente, os docentes.

A elaboração da proposta contou com a participação de especialistas das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do ensino fundamental e médio da rede. Cada especialista ou grupo, dependendo da disciplina, assina também como autor(es) da proposta.

No caso específico de nosso estudo, analisamos a proposta de língua estrangeira, (LE), sendo a autora dessa uma professora de uma Universidade Federal, com mais de

20 anos de experiência em ensino e na produção de material de didático para o ensino de Inglês.

No quadro abaixo, temos uma síntese do chamado plano global do documento em estudo, ou seja, trata-se, em linhas gerais, de um resumo dos principais temas e assuntos abordados no texto em questão.

### **Quadro 1-plano global do CBC de LE do ensino fundamental**

<b>Seções do documento</b>	<b>Conteúdos tematizados</b>
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

No tópico seguinte, passamos ao nível semântico em que buscamos apresentar a estrutura e os mecanismos de responsabilização dos enunciados em análise, essa estruturação do texto favorece, de certa forma, a interpretação linguístico-discursiva de outros níveis que podem ser estudados como o nível organizacional e enunciativo, por exemplo.

### **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 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 têm apontado, entre outros, os tipos de agir (Quadro 1).

**Quadro 1: 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 no Quadro 2.

**Quadro 2: 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.

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.

**Análise do nível semântico do CBC de língua estrangeira**

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 também 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).

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 apóie 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. 12-13).

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 com 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.

Viabilizar 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,

na prática dos procedimentos didáticos, a relação entre língua estrangeira e o mundo social (MINAS GERAIS, 2005, p. 12-13).

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.

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 agente. 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).

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).

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 [...] 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 na aprendizagem de LE.

### **Considerações finais**

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 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, uma crise de identidade 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.

### **Referências**

ABREU-TARDELLI, L. S.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.

AMIGUES, R. 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.



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.

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.

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

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

ESTEVÃO, I. C. A. *O uso de atividade investigativa como estratégia de ensino dos conteúdos recomendados no CBC – Química*. 2010. 37f. Monografia (Especialização Ensino de Ciências) Faculdade de Educação UFMG. Belo Horizonte, 2010.

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.

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.

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.

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

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.

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.

# THE TEACHER'S WORK REPRESENTED ON THE CURRICULUM OF FOREIGN LANGUAGE FROM MINAS GERAIS STATE: A STUDY OF THE SEMANTIC LEVEL

## ABSTRACT

This study aims to analyze the common basic contents of foreign languages from Minas Gerais State, observing how teachers' work is represented on it from an analysis of the semantic level on this document. Methodologically, we based on the studies that analyze work in a discursive perspective, more specifically, Sociodiscursive Interactionism interfaced with the Ergonomics of Activity and Work Psychology. The results point to an erasure of teacher figure as the protagonist of his own work, being replaced by methodologies and educational tools in the process of teaching and learning.

**Keywords:** teaching work, representation, semantic level.

Recebido em 01/10/2014.

Aprovado em 28/10/2014.