

O AGIR DOCENTE EM TEXTOS PRESCRITIVOS DO ENSINO MÉDIO: O PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM FOCO

Fabiana Ramos⁷

RESUMO

Alinhado aos estudos da Linguística Aplicada, o presente artigo objetiva investigar o agir docente representado em dois documentos prescritivos: um de âmbito nacional e o outro, no âmbito estadual, com o foco no papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa neles estabelecido. Com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, apresenta uma análise dos níveis organizacional, semântico do agir e enunciativo, em tais documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Agir docente. Trabalho prescrito. Interacionismo. Sociodiscursivo.

ABSTRACT

Aligned to the study of Applied Linguistics, this study aims to investigate the teaching act represented in two prescriptive documents: one national and the other at the state, focused on the role of the teacher in the teaching and learning of Portuguese in them established. Based on the assumptions of Sociodiscursive Interactionism, presents an analysis at three levels: organizational, semantic of act and enunciative, in such documents.

KEYWORDS: Teaching act. Prescribed work. Sociodiscursive. Interactionism.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o trabalho docente tem sido objeto de reflexão da Linguística Aplicada, por vezes pela ótica dos pressupostos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo, ancorado nas Ciências do Trabalho. Os trabalhos desenvolvidos nessa vertente investigam as relações entre linguagem e trabalho docente, centrando-se na análise do agir representado em textos que se relacionam à docência, produzidos anteriormente ao agir em situação de trabalho, durante essa situação, ou mesmo posteriormente a ela (BRONCKART, 2005 apud MACHADO, 2009).

Nesse sentido, no presente artigo, dirigimos nossa análise para textos que foram produzidos por instituições governamentais e que têm como pretensão orientar ou mesmo prescrever o trabalho do professor, denominados de textos prescritivos do trabalho educacional. Sendo assim, debruçamo-nos sobre o trabalho prescrito em dois documentos norteadores do agir docente, a saber: *As orientações curriculares do Ensino médio (OCEM)* e *Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB)*. Objetivamos, de forma mais geral, investigar o agir docente representado nesses documentos, atentando especificamente para o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa neles delineado.

⁷ Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Destacamos aqui a necessidade de se confrontar textos produzidos em diferentes situações de produção, para verificar se há somente um processo de reprodução de (re) configurações de um texto pelo outro ou se há marcas de embates entre diferentes representações do trabalho docente (BRONCKART e MACHADO, 2009).

Para tanto, em primeiro lugar, expomos as bases teóricas em que nos apoiamos; em seguida, explicitamos os aspectos metodológicos do estudo; e, por último, apresentamos a análise aqui proposta, bem como as nossas considerações finais.

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO TRABALHO DOCENTE

No quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, entendido como “uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p.10), as práticas de linguagem são encaradas como instrumentos do desenvolvimento humano, considerando-se que são formas de ação que se consolidam a partir das condutas verbais. Nesse contexto, o aporte do ISD abrange o estudo das práticas de linguagem típicas de diversas esferas de comunicação, tendo se voltado recentemente para a relação entre linguagem e trabalho docente.

Para Bronckart, o sucesso do professor em sua profissão implica o domínio da gestão de uma aula, o que inclui as expectativas e os objetivos definidos previamente pela escola em função das características e reações dos alunos. Segundo o autor, a profissionalidade do professor se dará, sobretudo, pela sua “capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto de uma classe” (BRONCKART, 2006, p.227).

Com vistas à análise do trabalho docente, Bronckart (2006) propõe quatro dimensões de estudo: o trabalho real, o trabalho prescrito, o trabalho representado e o trabalho interpretativo pelos observadores externos. A primeira delas, o trabalho real, refere-se às atividades realizadas pelo professor em uma situação concreta de sala de aula. A segunda, o trabalho prescrito, compreende os documentos que fornecem instruções e fundamenta aquele que deve ser o trabalho do professor, sendo anterior à sua realização efetiva. A terceira dimensão é o trabalho representado, que diz respeito à interpretação dos actantes do seu trabalho, permitindo estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática docente. A quarta e última dimensão relaciona-se ao trabalho interpretativo realizado pelos observadores externos, normalmente pesquisadores ou outros professores voltados à análise do agir docente.

Neste artigo, embora reconheçamos a importância das quatro dimensões para a análise do agir docente, centramos nossa atenção especificamente no trabalho prescrito, colocando em relevo os documentos que prescrevem o trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Nessa direção, destacamos aqui a importância dessa dimensão, lançando mão do alerta de Clot (apud MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009) para o fato de que, se o trabalho prescrito em textos institucionais não considerar o gênero da atividade que orienta os trabalhadores, tal fato pode desencadear uma desregulação da ação individual, provocando no trabalhador um “déficit instrumental” e um conseqüente sentimento de impotência. Dessa forma, o texto prescritivo pode se constituir como elemento gerador do estresse profissional na docência, opondo-se ao seu objetivo primeiro que seria orientar o trabalho educacional.

2. OS TEXTOS PRESCRITIVOS E O AGIR DOCENTE

Os textos prescritivos do agir docente são documentos que podem ser produzidos por instituições (a exemplo dos PCN); empresas (como as diretrizes de escolas particulares); grupos de professores e coordenação educacional de instituições de ensino (como Projetos Pedagógicos ou Programas de Conteúdo); ou ainda pelo professor, ao realizar o seu planejamento. Têm como finalidade estabelecer as tarefas que os professores devem desempenhar, norteados, portanto, todo o sistema organizacional, os objetivos e as formas de ação na prática pedagógica (REGISTRO e STUTZ, 2008). Tais textos recebem diferentes denominações, como textos prefigurativos, ou textos da nascente do agir, tendo em vista que se constituem como fonte do agir do professor, porém, por vezes, não determinam as ações de forma explícita. A esse respeito, Bronckart e Machado (2009) afirmam: “...os diferentes textos produzidos pelas instâncias governamentais para orientar o ensino brasileiro...nunca apresentam uma organização global injuntiva, com o que ocultam seu caráter prescritivo...” (p.55).

Em análise de textos oficiais de prescrição, mais especificamente dos PCN, Machado e Bronckart (apud MACHADO, 2009) verificaram que o discurso oficial presente nesse documento coloca a necessidade de um novo papel do professor exigido por uma crise no ensino que teria sido motivada pelo afastamento deste profissional das necessidades sociais e do desenvolvimento das teorias científicas. No que diz respeito às representações sobre os professores, detectam uma desvalorização do professor em exercício, explicitada na negação de suas capacidades. Por outro lado, os autores observam no texto do documento a edificação

da representação de um professor ideal, que deve ser dotado de competências diversas. Os referidos autores constataram que os princípios gerais e a metodologia indicada são postos como os protagonistas do ensino bem sucedido, cabendo aos professores o papel de coadjuvantes, meros aplicadores dos princípios e procedimentos propostos.

Nesse sentido, também Registro e Stutz (2008), a partir da análise da Proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível superior e da Resolução de 18 de fevereiro de 2002 do CNE, de Cristovão e Machado, destacam algumas considerações:

i) a figura do professor como não-capacitado para reformular os pré-construídos sociais, i. e., de construir novas propostas e leis para o sistema de ensino; ii) os projetos pedagógicos que o professor desenvolve precisam estar adequados às prescrições e orientações normativas das diretrizes; iii) as práticas de formação anteriores são postas como ineficazes sendo, portanto ignoradas; iv) o real trabalho do professor é pouco mencionado enquanto os processos cognitivos se sobrepõem (REGISTRO e STUTZ, 2008, p.165).

Atentando para tais considerações, podemos compreender a relevância da análise dos documentos prescritivos do trabalho docente para a construção de representações do papel do professor, bem como do seu agir nas práticas pedagógicas. Corroborando com Machado e Abreu-Tardelli (2009), consideramos a análise de tais textos fundamental para a apreensão do trabalho educativo, tendo em vista que pode “contribuir para a clarificação das concepções sobre o trabalho do professor e sobre o papel que lhe é atribuído nos diferentes textos que sobre ele são produzidos (p.103).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com a intenção de atingirmos os objetivos a que nos propomos sobre o agir do professor representado e sobre seu papel no processo ensino-aprendizagem, neste estudo nos utilizamos dos procedimentos propostos por Machado e Bronckart (2009). Dessa forma, dividimos nosso estudo em três níveis procedimentais de análise: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico do agir.

Primeiramente, no nível organizacional, observamos as condições de produção dos documentos em foco, bem como sua relação com outros textos, seu conteúdo temático e as sequências textuais predominantes.

Em um segundo momento, no nível enunciativo, verificamos os auxiliares de modalização (dever, poder, ser preciso, entre outros), responsáveis pela expressão de motivos,

intenções ou capacidades para o agir, como também as vozes que assumem os enunciados no texto.

Por fim, no nível semântico do agir, buscamos identificar os motivos, intenções e o recursos para o agir postos nos textos em análise, bem como o estatuto dos actantes (qualquer pessoa implicada no agir) no texto. Nesse sentido, Machado e Bronckart (2009) alertam que tais actantes só são considerados como sendo construídos no texto como verdadeiros atores, quando são representados nele como fontes de um processo, dotados de capacidades, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos. Por outro lado, quando não há atribuição dessas propriedades e responsabilidades são encarados apenas como agentes do processo.

ANALISANDO AS PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO: O ÂMBITO NACIONAL E O ÂMBITO ESTADUAL

O primeiro texto em análise constitui-se nas *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), documento que se pretende norteador do trabalho do professor no Ensino Médio no território nacional. O segundo são os *Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB)*, documento parametrizador do Ensino Médio no estado da Paraíba. Neles, voltamos nosso olhar analítico especificamente para algumas de suas partes, a saber: as cartas dirigidas ao professor, a apresentação do documento e o capítulo 1 dos dois textos, que se volta para os conhecimentos de Língua Portuguesa.

O NÍVEL ORGANIZACIONAL DOS DOCUMENTOS

Sobre as OCEM

O contexto de produção das OCEM envolveu um amplo debate entre o MEC (Secretaria de Educação Básica) gestores das Secretarias Estaduais da Educação e pesquisadores de universidades que discutem questões relativas ao ensino de diferentes disciplinas, que demandavam a construção de uma proposta curricular, a partir da retomada das discussões sobre os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio.

As OCEM apresentam um claro intertexto com a Lei de Diretrizes e Bases, que comporta o marco legal da regulamentação do ensino a partir de sua publicação em 1996, o que está evidenciado na sua menção no texto do documento, especificamente aos artigos 26 e 35, que dizem respeito respectivamente à organização curricular e às finalidades do Ensino Médio.

O processo de elaboração do documento iniciou-se em 2004, com o trabalho de uma equipe multidisciplinar, composta por professores atuantes em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, que escreveram uma versão preliminar do documento. Tal produção foi analisada por representações das Secretarias Estaduais de Educação e de professores e alunos de estados brasileiros em Seminários de natureza regional e nacional. Para além disso, houve a leitura crítica do documento por professores-pesquisadores que auxiliaram a consolidação do processo de análise. Dessa forma, segundo a apresentação do próprio documento, publicado em 2008: “...este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional”.

Observamos, nesse sentido, que o MEC, apesar de se constituir formalmente como o produtor das *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, ao dar relevo aos segmentos sociais que participaram das discussões deste texto de natureza prescritiva, evidencia o caráter democrático deste processo. Marca, assim, um contraponto político para a ideia de que os documentos norteadores do ensino no Brasil são de natureza antidemocrática, por não contemplarem os anseios, contribuições e necessidades dos atores sociais envolvidos na educação, vindo “de cima para baixo”.

O destinatário principal deste documento é o professor, a quem é dirigida, inicialmente, no documento, uma carta, na qual se explicita o seu objetivo: “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”. Na apresentação do documento, aponta-se o professor como responsável por realizar o exame dos pontos merecedores de aprofundamento, quando se trata do processo ensino-aprendizagem e se define, mais uma vez, o objetivo da proposta:

Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira fazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho.

Sendo assim, o documento, nas suas páginas iniciais confere ao seu destinatário o papel de ator no processo ensino-aprendizagem, uma vez que delega a ele a capacidade para, autonomamente, discutir e eleger os aspectos a serem objeto de maior atenção. Tal ideia é corroborada pela introdução do capítulo 1, no seguinte trecho, quando se afirma que as orientações ali colocadas não devem ser encaradas como

...‘receitas’ ou ‘soluções’ para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re) significadas no contexto da ação docente, possam

efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Neste trecho, o documento deixa entrever novamente o professor como protagonista de sua atividade, à medida que afirma que as orientações não devem ser vistas como “receitas” a serem seguidas para resolver os problemas do ensino de Língua Portuguesa, mas como referenciais para a ação docente, que devem ser alvo de um processo de discussões e (re) significações.

O suporte do documento analisado é uma publicação em forma de caderno, que possui como subtítulo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Organiza-se em seis capítulos: 1) Conhecimentos de língua portuguesa; 2) Conhecimentos de literatura; 3) Conhecimentos de línguas estrangeiras; 4) Conhecimentos de espanhol; 5) Conhecimentos de arte; e 6) Conhecimentos de educação física.

O capítulo 1, para o qual dirigimos nosso olhar analítico, está composto por três seções que abordam: 1) a identidade da disciplina de Língua Portuguesa não só no que se refere às pesquisas científicas, mas também na sua relação com as demais disciplinas do nível médio; 2) as concepções de língua e linguagem e de ensino que norteiam o documento; 3) a organização curricular e os procedimentos de abordagem dos conteúdos. Além delas, o documento apresenta uma introdução e considerações finais.

Sobre a identidade da disciplina de Língua Portuguesa, o texto salienta as transformações ocorridas na disciplina, sobretudo, no âmbito dos estudos linguísticos a partir da década de 70, destacando, em princípio, a influência dos estudos da variação linguística, e depois a noção central de texto como “uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos” (p.21), que alavanca os estudos sobre a configuração textual.

No documento, entende-se a língua como “uma das formas de manifestação da linguagem, sendo um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (p.25). Assumindo, dessa forma, uma postura interacionista, as OCEM destacam que é somente pelas atividades de linguagem que o homem passa a se constituir como sujeito, adquirindo condições de refletir sobre si mesmo. Para tanto, adverte que é necessária uma postura interdisciplinar na ação pedagógica, que deve contemplar o trabalho com múltiplos letramentos.

No que diz respeito à proposta curricular e procedimentos, o documento orienta que cabe à escola, juntamente com os professores, definir quais conteúdos devem se constituir

como objeto de ensino/aprendizagem, bem como quais procedimentos irão efetivar sua operacionalização. Recomendam, entretanto, que na delimitação dos conteúdos, “as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados” (p.36), considerando as demandas locais e privilegiando os processos de produção de sentido dos textos.

As sequências textuais predominantes no texto em análise são as explicativas e argumentativas, como podemos constatar nos fragmentos a seguir:

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula (p.19)

...o caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna.” (p.18)

Sabemos que escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo do seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam.” (p.27)

A utilização de tais sequências na maior parte do texto e a ausência de sequências injuntivas escamoteia o teor prescritivo do documento. Nesse sentido, o texto em análise corrobora as conclusões de Bronckart e Machado (2009) de que, por vezes, os documentos oficiais ocultam o seu caráter prescritivo, assumindo um ar de gênero de divulgação científica ou de pára-didático, que têm como propósito a discussão e a reflexão sobre elementos da ação pedagógica.

Sobre as RCEM-PB

A produção do documento em foco acontece em meio ao contexto de reforma do Ensino Médio, desencadeada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como também pela publicação e divulgação das Diretrizes curriculares do Ensino Médio e dos Parâmetros curriculares Nacionais. A partir da influência dos referidos documentos, grande parte dos Estados brasileiros iniciou um processo de estudos e discussões com o objetivo de construir os Referenciais Curriculares Estaduais. Na Paraíba, esse processo teve a contribuição de professores de Ensino Médio, em fóruns, seminários e ações de formação continuada, e foi formalizado por professores de Universidades públicas do Estado. Tal fato é registrado no texto do documento:

Para discussão e construção desses Referenciais, foi constituído um grupo multidisciplinar de profissionais representantes da escola pública estadual do ensino médio, por região de ensino e por disciplina, e de profissionais representantes do ensino público de nível superior – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Sendo assim, também a Secretaria do Estado da Paraíba de Educação e Cultura, responsável institucional pela enunciação do RCEM-PB, assim como fez o MEC nas Orientações curriculares para o Ensino médio, implica os profissionais de Educação do Ensino médio e do Ensino Superior no processo de produção do documento, conferindo-lhe um caráter democrático. Nesse sentido, a representação do destinatário do documento, o professor, no processo de sua produção, representa um avanço em relação à sua participação como ator efetivo de tais processos que, historicamente, no Brasil, tinham desconsiderado a sua contribuição.

Já na apresentação, a menção à regulamentação da oferta do Ensino Médio na LDB, especialmente os artigos 35 e 36, também mencionados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, evidencia o intertexto do documento em foco com os outros dois já referidos. Como nas OCEM, as Diretrizes destacam as finalidades e a organização curricular previstas pela LDB, engajando-se em uma rede de documentos prescritivos que se corroboram, relacionando-se hierarquicamente para: regulamentar a educação no Brasil (LDB), instituir orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio (OCEM) ou para direcionar tais orientações para âmbito do Ensino Médio no estado da Paraíba (RCEM-PB). Nessa rede de intertextos, são citados ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM – Resolução CNE/CEB, nº 03/98), como definidoras da base curricular da cada unidade escolar, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1998), como documento de apoio à adaptação dos currículos das escolas. O texto das Diretrizes apresenta o seguinte objetivo para o documento: *subsidiar o professor de cada disciplina, quanto à orientação dos conteúdos e à adoção de opções metodológicas, explicitando, quando possível, formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado*(p.11). Neste objetivo, percebemos não apenas uma preocupação com a delimitação dos conteúdos e metodologias para o Ensino Médio, mas também com uma postura interdisciplinar do professor na condução de sua prática pedagógica. Tal preocupação converge com um dos pilares teóricos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que é a interdisciplinaridade. Neste último documento, a postura interdisciplinar figura como um fator que pode favorecer ao aluno uma visão mais complexa do objeto da aprendizagem.

Especificamente quanto aos conhecimentos de língua portuguesa, são evidenciados objetivos voltados para o ensino dessa língua, passando pela (re)significação do ensino noturno, até o fornecimento de subsídios teóricos e metodológicos aos professores de Português tanto para a definição dos eixos estruturantes dos objetos de ensino como para a prática de avaliação de ensino-aprendizagem dessa língua.

O suporte do documento em foco é também um caderno que tem como subtítulo, a exemplo das Orientações curriculares para o Ensino Médio, “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”. Inicialmente, apresenta uma carta dirigida ao professor e uma apresentação. Está organizado de forma similar às Orientações, com exceção de não contemplar, como elas, o capítulo voltado especificamente aos Conhecimentos de Espanhol. Sendo assim, divide-se em cinco capítulos: 1) Conhecimentos de Língua Portuguesa; 2) Conhecimentos de literatura; 3) Conhecimentos de línguas estrangeiras; 4) Conhecimentos de arte; e 5) Conhecimentos de educação física.

No primeiro capítulo, aqui em análise, apresenta uma introdução e cinco seções, a saber: 1) A língua como uma forma de manifestação da linguagem; 2) Eixos estruturantes dos conteúdos/objetos de ensino; 3) Proposta de organização curricular dos conteúdos/objetos de ensino; 4) Orientações metodológicas para o ensino das práticas de linguagem; 5) O ensino noturno de Língua Portuguesa. Ao final do capítulo, são também apresentadas as referências bibliográficas.

Na sua primeira seção, os RCEM-PB já demonstram a sua relação intrínseca com as OCEM, ao fazer referência, a partir de Bakhtin, à concepção de língua por ela defendida: uma forma de manifestação da linguagem, sendo um fenômeno da interação social que envolve a situação imediata e o meio social mais amplo. Nesta seção, o documento ainda discorre sobre “conceitos-chave” para as práticas de linguagem, a exemplo de dêixis, modalização, textualidade, intertextualidade e heterogeneidade e polifonia, além de indicar que práticas devem ser enfocadas no ensino de língua portuguesa.

A segunda e terceira seções dizem respeito respectivamente aos eixos estruturantes do trabalho com a língua (formas e usos da língua e reflexão sobre tais usos) e a alguns níveis de sistematização: questões de linguagem, gêneros textuais (incluindo esferas sociais de circulação, suportes, público), gramática e textualidade. Nessa direção, apresenta um quadro síntese, prescrevendo, de forma detalhada, os conteúdos a serem explorados.

Na seção quatro, os RCEM-PB apresentam suas orientações metodológicas para o ensino das práticas de linguagem, detalhando as etapas desse processo: problematização,

ativação de conhecimento prévio e sensibilização para a aprendizagem; aprofundamento do tema; sistematização, aplicação e mobilização dos saberes; projetos interdisciplinares e rede de conhecimentos; significação e avaliação.

Na quinta e última seção, o documento apresenta algumas recomendações a respeito do ensino noturno de língua portuguesa, enfatizando que a escola deve considerar o perfil do aluno noturno na adoção de procedimentos metodológicos que atendam às necessidades básicas desse público.

Quanto às sequências utilizadas no documento em análise, detectamos a presença predominante de sequências expositivas e argumentativas, como podemos verificar nos fragmentos abaixo, o que denota a visão de que o objeto temático pode ser de difícil compreensão para o professor, ou mesmo que tem um caráter controverso. Vejamos alguns exemplos:

[a intertextualidade] fenômeno que ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto), que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. A intertextualidade é explícita, quando no próprio texto é feita menção à fonte do intertexto (citações, referências, resumos, resenhas). (p.27)

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos educandos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. (p.39)

A decisão da escola de articular seu trabalho em torno de propostas coletivas implica a preocupação com o equilíbrio entre os aspectos disciplinares e os aspectos interdisciplinares do projeto, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o educando deve ter acesso.

Assim, semelhantemente às OCEM, ao adotar a estratégia de não usar sequências injuntivas, os RCEM-PB se revestem de um caráter menos prescritivo, o que pode ter um efeito positivo em relação às suas pretensões de se colocar como referenciais e não como um manual de obrigações.

O NÍVEL ENUNCIATIVO DOS DOCUMENTOS

AS OCEM

No nível enunciativo, o texto em análise apresenta, de forma muito clara, modalizadores que exprimem a posição de sua instância enunciativa. Em um primeiro excerto, esse fato já fica evidenciado:

*... a assunção de uma postura interdisciplinar não é movimento que se **deva** dar exclusivamente no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, mas **deve**, sim, refletir uma opção metodológica orientadora do projeto político-pedagógico da escola...*
(p.27)

No excerto acima, o enunciador explicita, por meio das modalizações deônticas expressas pelo uso do auxiliar *dever*, a necessidade de que a postura interdisciplinar seja assumida não apenas para a disciplina Língua Portuguesa, mas também em todas as demais disciplinas do projeto político-pedagógico da escola. O uso desses modalizadores deixa entrever a construção hierárquica entre o MEC, enquanto instância enunciativa superior que tem o poder de apontar aquilo que precisa ser feito, e os professores, como destinatários do documento, aqueles que devem acatar as suas prescrições. Tal fato é reforçado em outro fragmento do texto: *A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa.* (p.27)

No fragmento acima, o uso dos modalizadores *pode* e *certamente* pela instância da enunciação indicam a possibilidade com alto grau de verdade de que a assunção da postura interdisciplinar recomendada proporcione uma visão mais complexa do objeto de aprendizagem ao aluno. Dessa forma, o enunciador tenta persuadir o destinatário professor de que a adoção da postura prescrita desencadeará um incremento na aprendizagem do aluno. Sendo assim, a utilização de modalizadores aparece em muitos outros momentos do texto em análise para indicar aquilo que é possível ou obrigatório nas ações pedagógicas do professor, como podemos verificar nos excertos a seguir:

Dados os objetivos de formação anteriormente expostos, essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos. (p.33)

Nessa esteira, deve-se, também criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos... (p.33)

“...as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade” (p.34)

Um primeiro aspecto que pode ser considerado no trabalho com o exemplo 4 (p.40)

Tal uso recorrente dos verbos *poder* e, principalmente, de *dever* nos exemplos supracitados denuncia o caráter prescritivo do documento, ocultado pela ausência de um plano global de natureza injuntiva.

Quanto à presença de vozes nas OCEM, percebe-se, de forma clara, a voz institucional, materializada em um coletivo que é responsável pela enunciação e, de forma mais implícita, o uso da voz dos teóricos da linguagem, por meio da explicitação de conceitos norteadores como a concepção de língua, de ordem interacionista, bem como as noções de intertextualidade e de letramento.

Os RCEM-PB

No nível enunciativo, a exemplo das Orientações Curriculares do Ensino Médio, o texto em análise evidencia a posição de sua instância enunciativa por meio do uso frequente de modalizadores, como podemos observar nos fragmentos abaixo:

...é necessária, com base nas pistas lingüísticas dos textos, a observação de procedimentos de três ordens... (p.38)

... é necessário que o educando entre em contato com exemplares de textos representativos desse mesmo gênero de referência, o professor deve providenciar situações de comunicações bem definidas, precisas e, na medida do possível, reais (p.41).

A sistematização das atividades de ensino-aprendizagem, no tipo de entrada pela instrução de sentido, deve mostrar os recursos lingüísticos em funcionamento em textos e situações diferentes (p.61).

A presença de modalizadores deônticos em vários momentos do texto em análise deixa entrever o caráter prescritivo do texto, à medida que exprime claramente a necessidade de as propostas do documento serem acatadas pelo destinatário professor como algo indispensável ao seu trabalho. Dessa forma, o uso do verbo *dever* se intensifica principalmente na terceira seção do capítulo analisado, que aborda a proposta de organização curricular dos conteúdos/objetos de ensino:

A organização e a implementação dos projetos deve ser orientada pelas seguintes ações... (p.73)

A avaliação dos projetos deve ser realizada por um roteiro de critérios relativos.. (p.73)

Nesses trechos, verificamos mais uma vez a prescrição, em alto nível de detalhamento, de procedimentos, e critérios para o agir docente no que diz respeito às ações necessárias ao planejamento, à implementação e à avaliação de projetos de natureza interdisciplinar. Nesse sentido, a instituição enunciadora influencia no desenvolvimento da autonomia do professor, uma vez que suas ações são dadas *a priori*, sem se considerar que ele próprio poderia elaborá-las.

Ainda no plano enunciativo, constatamos a inserção de duas vozes preponderantes no documento em análise: a voz institucional representada pela instância governamental que produz o discurso; e voz dos teóricos da linguagem, que aparecem citados de forma recorrente. Vejamos exemplos dos dois casos:

O ensino da produção de textos não deve ser focado como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como aprendizagens específicas de variados gêneros textuais... (p.41)

...a língua é concebida como uma das formas de manifestação da linguagem e como um fenômeno da interação social que envolve “a situação social mais imediata e meio social mais amplo (Bakhtin, 1995, p.113) (p.21)

No primeiro exemplo supracitado, temos a voz institucional negando uma voz implícita que afirma que “*o ensino da produção textual deve ser focado como um procedimento único e global válido para qualquer texto*”, o que denota o embate de posições que um documento oficial pode abrigar. Já no exemplo posterior, destaca-se a voz de Bakhtin, respaldando a concepção sociointeracionista de língua, assumida no documento como norteadora das suas proposições.

O NÍVEL SEMÂNTICO DO AGIR DOS DOCUMENTOS

As OCEM

No que diz respeito ao plano motivacional do agir, constatamos que as orientações curriculares para o Ensino Médio explicitam determinantes externos como razões para mudanças no agir do professor do Ensino Médio: *Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (n.º 9.394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira.*(p.7)

Como podemos observar no fragmento acima, o documento toma como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, ao delinear a construção de uma nova identidade para o Ensino Médio no Brasil, demanda também um novo perfil do docente que atua nesse nível.

No plano da intencionalidade, novamente recorrem à LDB para prescrever a finalidade do agir docente no Ensino Médio: *o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado* (Art.35).

Dessa forma, é norteado por tal finalidade que o professor do Ensino Médio deverá desenvolver suas ações pedagógicas segundo o documento em análise. Tal delimitação de finalidade para o agir docente reforça o teor prescritivo do texto, uma vez que determina quais os objetivos da formação do aluno no âmbito da escola, a partir apenas da indicação de um documento de uma instância superior.

Já no plano dos recursos para agir, o documento destaca o elemento texto como instrumento para que o professor possa delimitar os conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos no ensino médio, tendo por princípio que o objeto de ensino de língua neste nível são os processos de produção de sentido para os diversos gêneros textuais. Dessa forma, propõe que:.....*na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino*

por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais.... (p.36).

Dessa forma, os elementos envolvidos no processo pedagógico, sobretudo o professor, são colocados ora como meros agentes do processo, que têm seus objetivos, motivações e recursos para agir definidos *a priori* por documentos parametrizadores, ora são convocados a se colocarem como atores do processo, responsabilizando-se pela construção de uma proposta de trabalho própria: *Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira fazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho (p.9.)* Tal contradição revela a tensão de discursos que se instauram na construção de documentos prescritivos: é preciso orientar o agir docente, porém também é preciso acionar o protagonismo do professor em suas ações pedagógicas.

Os RCEM-PB

Como nas orientações curriculares para o Ensino Médio, constatamos nas diretrizes que os motivos para o agir do professor são explicados por meio de determinantes externos, representados novamente pelos documentos parametrizadores do Ensino médio que apontam para reformas necessárias neste nível de ensino tanto no que diz respeito aos seus objetivos como à sua organização curricular.

Quanto às finalidades para agir, também observamos o atrelamento do agir do professor comprometido com cumprimento do que exigem as instâncias legais para formação do aluno do Ensino Médio: *Esses componentes devem convergir para um trabalho de formação continuada que, de acordo com as exigências legais, prevê o seguinte perfil para aluno egresso do ensino médio: ser agente de transformação da realidade em que está inserido, assumir postura crítica...(p.11).*

Por último, no plano dos recursos para agir, também o documento em foco destaca o texto como principal instrumento do professor para o trabalho com o ensino de língua portuguesa, tanto no que se refere à leitura e à produção de textos, mas também no processo de análise lingüística. É ressaltada no texto a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros de textos, em diversos suportes, atentando para as esferas sociais de circulação de tais textos.

Nas RCNEM-PB, muito claramente, os professores são colocados como meros executores daquilo que está previsto, considerando-se que os motivos, finalidades e recursos

para agir são dadas *a priori*, sem que haja um protagonismo do professor em relação às ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, gostaríamos de por em relevo, em primeiro lugar, o fato de que os documentos analisados constituem uma rede de prescrições, de modo que as configurações de um texto (OCEM) são reproduzidas pelo outro (RCEM-PB), sobretudo no que diz respeito a objetos, conteúdos e práticas recomendadas ao professor. Nesse sentido, os RCEM-PB apresentam um caráter de detalhamento das prescrições, não se limitando apenas a orientar o agir docente, mas a definir sua configuração.

Em segundo lugar, entendemos, com base em nossa análise, que, no que diz respeito ao papel do professor, as OCEM revelam que há um embate de posturas que deixam entrever ora o papel do professor como protagonista do seu agir, ora como coadjuvante de suas ações. Isso fica evidente, por um lado, quando da apresentação do contexto de produção do documento, no qual se aponta o professor como um dos segmentos implicados na construção das propostas veiculadas pelo documento; por outro, quando não se atribui a esse profissional responsabilidades sobre os motivos, finalidades ou recursos para agir, colocando-o como mero executor do trabalho educacional parametrizado.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J. –P.

MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* [Trad. de Anna R. Machado, Maria de Lourdes M. Matencio *et al.*]. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Ana Rachel.; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Linguagem & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Pós-fácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Ana Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Linguagem & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Pós-fácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

REGISTRO, Eliane Segati Rios; STUTZ, Lídia. Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.