

## AS PRESCRIÇÕES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eliane Segatti RIOS-REGISTRO

(Universidade Estadual do Norte do Paraná. UENP/CP;  
PG/UEL Universidade Estadual de Londrina)  
[eregistro@uol.com.br](mailto:eregistro@uol.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar o que se espera do aluno-professor do curso de Letras de uma Universidade Estadual do Norte do Paraná acerca de seu trabalho docente. Para tanto, evidenciamos em que medida há coerência entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o Projeto Político Pedagógico e as ementas das disciplinas que envolvem a área de língua inglesa desta instituição. Com base no Interacionismo sócio-discursivo (ISD) e em MACHADO e CRISTOVÃO (2005), MACHADO e BRONCKART (2009) e PLACCO (2005;2006), concluímos que o professor é apenas um participante e não o personagem principal capaz de transformar o seu trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prescrição; ISD; Formação de professores.

*ABSTRACT: This article aims to analyze what is expected from the student-teacher from a Letras Portuguese-English course of a State University in Parana about the teacher's job. Considering this, we highlight to what extend there is a coherence among the National Brazilian Directives for the Education of Basic Education Teachers, the Political and Pedagogical Project and the menus of the English language areas of this institution. Based on the Sociodiscursive Interactionism (SDI) and in MACHADO and CRISTOVÃO (2005), MACHADO and BRONCKART (2009) and PLACCO (2005;2006), we can conclude that the teacher is just a participant and not the main actor, being able to transform his/her own work.*

*KEYWORDS: Prescription; SDI; Teacher's formation*

### 0. Introdução

A análise de documentos voltados ao trabalho do professor pode, de acordo com Bronckart e Machado (2004), conduzir-nos à apreensão da natureza e às ações verbais que se configuram bem como a compreensão sobre o papel que a linguagem desempenha em determinado contexto. As ações verbais e contextos para esse estudo advêm de um trecho de documentos prescritivos de instâncias governamentais, de um documento prescritivo de uma Universidade

Pública do Estado do Paraná e das ementas das disciplinas que estão diretamente envolvidas com a Língua Inglesa. O *corpus* de análise compõe-se de:

a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (DFPs);

b) Projeto político pedagógico (PPP) reestruturado de uma instituição de ensino superior do norte do Paraná do curso em licenciatura plena em Letras: habilitação português-inglês e;

c) Ementas das disciplinas envolvidas diretamente com a língua inglesa, a saber: língua inglesa, literatura inglesa, formação de professores de língua inglesa e literaturas, estágio supervisionado de língua inglesa e literaturas.

Este estudo de análise documental voltado ao trabalho docente apóia-se no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sócio Discursivo, e em seu diálogo com outras correntes teóricas, dentre elas a ergonomia da atividade<sup>1</sup> (AMIGUES, 2004) e a clínica da atividade (CLOT, 2006). Essa abordagem transdisciplinar justifica-se visto a possibilidade de compreender o agir humano por meio da análise de textos e pelo seu contexto (LOUSADA, ABREU-TARDELLI E MAZZILLO, 2007). Assim sendo, faz-se necessário reconhecer o contexto sociointeracional em que esses textos circulam bem como verificar alguns elementos lingüístico-discursivos para o entendimento do agir do trabalho do professor como também das dimensões da formação e do trabalho do professor.

Dessa forma, este estudo busca compreender como esse trabalho se estabelece com base nas prescrições dos documentos da fonte do agir de instâncias governamentais, com o projeto político pedagógico de um Curso de Letras, e com as ementas das disciplinas envolvidas nesta análise. Mais especificamente, pretendemos analisar o que se espera do aluno-professor acerca do seu trabalho docente.

Este artigo é composto de cinco partes. A primeira parte apresenta os pressupostos teóricos relacionados aos estudos de textos prescritivos no trabalho do professor. A segunda parte traz os procedimentos de análise com base na identificação do contexto de produção dos textos bem como dois níveis de análise textual, a saber: análise do nível organizacional dos textos e análise do nível semântico. Em seguida, o estabelecimento das relações entre os textos mediante as dimensões da formação e do trabalho do professor. Após, uma discussão dos resultados das análises encontradas. Por último, apresentamos algumas considerações finais.

---

<sup>1</sup> O objetivo da ergonomia da atividade, cujos estudos provêm da ergonomia francesa e que se contrapõem a visão taylorista e fordista, é a melhoria das condições dos trabalhadores quando em sua atuação (MACHADO, 2007).

## 1. Pressupostos Teóricos

### 1.1 As prescrições no trabalho do professor

As práticas de sala de aula vêm sendo alvo de pesquisa há muito tempo, mas mesmo com uma farta literatura na área, verifica-se que as pesquisas mais freqüentes são as de caráter aplicacionista e positivista (AMIGUES, 2004). Como consequência, as representações sociais do professor configuram-no como mero executor de tarefas prescritas. Assim, "o não-cumprimento do que é prescrito deve-se a algum déficit do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos" (MACHADO, 2007, p. 94). Opondo-se a essa visão, conforme exposto pela autora, diversas pesquisas ancoradas nas propostas do Interacionismo Sociodiscursivo e nas interseções com a ergonomia da atividade e clínica da atividade, têm mostrado que os textos prescritivos e as condições de trabalho constituem-se como a principal causa desse déficit.

Sob esse ângulo, acreditamos que as análises de textos prescritivos são imprescindíveis, por exercerem uma função determinante no trabalho do professor e nas suas representações. Ademais, essas análises de prescrições do trabalho do professor são ainda pouco comuns (AMIGUES, 2004). Corroboramos com o autor quando assevera que as prescrições transcendem a função inicial de mera propulsora da ação do professor e tornam-se componente integrante da atividade. Machado e Cristovão (2005) reforçam que esses textos têm caráter prioritário para a apreensão das propriedades do trabalho do professor e que as análises contribuem para desvelar as "figuras interpretativas sobre o professor em seu *métier*" (SZUNDY E CRISTOVÃO, 2008, p. 117).

Os textos prescritivos, i.e., textos que antecedem o agir no trabalho do professor, são compreendidos como as produções que visam estabelecer as tarefas que os trabalhadores (neste caso especificamente os professores) precisam desempenhar, e no caso das ementas especificamente, os conteúdos a serem trabalhados. Para Bronckart e Machado (2004), esses textos são denominados de prescrição do trabalho e norteiam todo o sistema organizacional<sup>2</sup>, os objetivos, as formas de interagir e as ações propostas a serem postas em prática. Em decorrência dos estudos dos citados autores, os textos prescritivos receberam diferentes nomenclaturas, como textos prefigurativos, visto que nem sempre há ocorrências de prescrição explícita ou ainda como documentos do entorno-precedente por apresentarem finalidades diferentes (BRONCKART, 2008). No entanto, neste texto ainda que

---

<sup>2</sup> A organização das classes, a distribuição do tempo disponível.

utilizemos o termo prescrição, atentaremos para as finalidades expostas nos documentos a serem analisados.

Os textos dessa natureza são diversos e se estabelecem a partir de uma rede de discursos, como por exemplo: os documentos provenientes do Ministério de Educação do Brasil (Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, as resoluções do Conselho Nacional de Ensino e as Diretrizes para a Formação do Professor), as normas construídas pelas diretorias de ensino e coordenação pedagógica (na qual se inserem os regimentos escolares e os projetos político-pedagógicos dos cursos, objeto de nossa análise) e as regras elaboradas pelos professores (BUENO, 2007).

O professor ao elaborar as suas próprias prescrições está tecendo essa rede de discursos, visto que perpassa a prefiguração desses documentos prescritivos advindos das instâncias superiores mais externas a fim de reconstruí-los de acordo com o seu contexto específico. Os projetos político-pedagógicos das escolas ou dos cursos de graduação situam-se nesse nível de reconstrução e constituem-se em ações intencionais construídas a partir das reflexões coletivas dos professores. Tais têm como função básica a condução do trabalho de todos os integrantes no processo educativo da instituição (SAUPE & GEIB, 2000). Essas propostas apóiam-se tanto nas dimensões sócio-políticas, por emanar do coletivo e por seu real interesse na formação de um profissional – professor de inglês – atento às necessidades da sociedade, quanto nas dimensões pedagógicas, com o intuito de determinar “as ações educativas e as características necessárias às instituições, de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1995, p. 13, apud SAUPE & GEIB, 2000).

As pesquisas sobre textos prescritivos de Bronckart e Machado (2004) indicam que os documentos são imprecisos, que há um apagamento do trabalho do professor e que a mera aplicação das sugestões advindas dos documentos em sala já levaria a concretização dos objetivos. Ou seja, não se leva em conta a lacuna que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real e o professor não é considerado um actante com responsabilidades, intenções e motivos (MACHADO e CRISTOVÃO, 2005, p. 4).

Outros resultados relevantes para nossa pesquisa são os estudos que as referidas autoras desenvolveram ao analisarem a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior (2000) e a Resolução de 18 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Várias considerações são levantadas, das quais salientamos: i) a figura do professor como não-capacitado para reformular os pré-construtos 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 que os processos cognitivos se sobrepõem.

Segundo Placco (2005 p.01), durante o processo de formação, “múltiplas dimensões são provocadas do sujeito em formação”, e essas dimensões devem estar em sincronia e todas elas atravessadas pela dimensão da ética, para que o formando possa ter plena consciência de seu processo formativo.

Exposto isso, pretendemos investigar de que forma as prescrições das instâncias governamentais fazem relação com o projeto político pedagógico e as ementas da instituição superior em foco nesta análise.

## 2. Metodologia

Para o desenvolvimento da análise, utilizaremos os conceitos teórico-metodológicos de Machado e Bronckart (2009), levando em consideração algumas de suas reformulações mais recentes.

### 2.1. Identificação do contexto de produção dos textos

Nesta fase, quatro aspectos são considerados: 1) O contexto sócio-histórico, que diz respeito a um contexto mais amplo, onde o texto se produz, circula e é usado, em que o trabalho docente se desenvolve; 2) Suporte: o tipo de suporte no qual o texto é veiculado; 3) O intertexto: textos com os quais o documento faz relações facilmente identificáveis; 4) A situação de produção: mostra as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto e essas representações são distribuídas em 8 parâmetros: emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador, do receptor, instituição social e objetivo da produção. Entendemos que é fundamental o levantamento dessas questões principalmente no que diz respeito aos textos prescritivos, oriundos de instâncias governamentais para prescreverem o trabalho do professor, pois ganham sentido e são mais facilmente compreendidos no contexto em que são apresentados.

### 2.2 Os níveis de análise textual

Para os procedimentos de análise, são levados em consideração: 1) análise do nível organizacional dos textos; 2) a análise do <sup>3</sup>nível enunciativo - não contemplado neste estudo - e, 3) análise do nível

---

<sup>3</sup> Para esta análise completa ver CAMARGO, 2007

semântico. Embora sejam apresentadas e desenvolvidas separadamente, essas análises estão co-relacionadas, e as utilizadas apresentam-se a seguir:

### 2.2.1. Análise do nível organizacional dos textos.

#### 2.2.1.1. Plano geral dos textos e das seqüências

Seguindo a categorização de Bronckart e Machado (2004), termos referentes à semiologia do agir bem como aos elementos constitutivos do trabalho do professor foram utilizados para identificar e nomear as partes essenciais desse nível de análise. Assim, teremos a identificação do plano global do texto por meio da sua configuração global (capa, título, divisões maiores, elementos paratextuais que o circundam bem como uma identificação inicial do gênero que o texto mobiliza, seguido pela seqüência global que o organiza (narrativas, argumentativas, dialogais, explicativas, descritivas, descritiva de ações), nos auxiliando a identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação linguageira, para depois termos a seleção dos tipos de discurso.

O plano global também pode nos ajudar a fazer uma primeira identificação dos tipos de agir principais (agir prescritivo, agir anterior ao prescritivo e agir posterior ao prescritivo (tabela), como também a as fases da tarefa representada e os actantes principais que são colocados em cena pelo texto.

#### 2.2.1.2. A identificação dos tipos de discursos e de sua articulação

Nas palavras de Machado e Bronckart (2009, p.12) "esses tipos de discurso são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas categorias linguísticas ou nas configurações de unidades linguísticas específicas".

Bronckart (2008) identifica nos textos, operações que se sustentam por duas decisões binárias, sendo elas apresentadas como a ordem do NARRAR e do EXPOR. A primeira, nomeada por disjunção ou conjunção, refere-se diretamente á distância, sendo esta a ordem no narrar, ou proximidade, da ordem do expor; a segunda, consideramos o cruzamento entre o agente produtor e a situação de linguagem no momento da produção, caracterizando assim a implicação, na ocorrência de interação entre esses fatores, ou ainda de autonomia, na ausência de interação.

Como resultado dessas interseções, temos quatro mundos discursivos e a partir deles, quatro tipos de discurso: discurso interativo (implicado e conjunto), discurso teórico (autônomo e conjunto), relato interativo (implicado e disjunto) e narração (autônomo e disjunto).

### 2.2.2. Análise do nível semântico<sup>4</sup> (ou nível referente à semiologia do agir)

Segundo Machado e Bronckart (2009), os elementos semânticos ou das categorias do agir de outros níveis nos permitem identificar por meio da análise do plano global os actantes principais postos em cena pelos textos, os conteúdos temáticos centrais, bem como uma análise dos tipos de agir. Há ainda outros níveis apresentados pela autora supracitada, no entanto, nos restringiremos àqueles que utilizaremos neste trabalho.

Para a identificação dos protagonistas centrais dos projetos em análise, apoiamo-nos nos estatutos sintático-semânticos de Bronckart e Machado (2004, p. 152) quando da análise de documentos oficiais. Assim, os procedimentos utilizados para uma das análises são a verificações dos enunciados constituintes do texto: Identificação e classificação sintática das frases (frases principais e subordinadas; frases com verbos na voz ativa e passiva)

Outra forma utilizada refere-se à análise quantitativa da ocorrência dos actantes nos documentos oficiais, e quais deles se atribuem um maior número de agir, configurando-o assim como protagonista, o qual ainda pode ter um perfil de ator se este tiver um papel ativo ou um mero agente no processo, se a ele não for considerado suas capacidades, seus motivos e suas intenções - este procedimento será melhor explicado a frente.

Quanto à segunda categorização proposta pelos autores - identificação dos sujeitos e complementos verbais e o papel sintático-semântico com base nos estudos Fillmore - Machado e Bronckart (2009, p. 24) asseveram que "essa análise não é necessária para atingirmos nossos objetivos centrais", reduzindo à análise dos constituintes referentes ao professor e, ocasionalmente ao aluno.

A semântica do agir proposta por Bronckart e Machado (2004, p.154) nos conduz a compreensão das formas de agir por meio do discurso. Para os autores, o "termo *agir* designa o dado sob análise", o qual pode receber diferentes conotações dependendo da posição que o protagonista do texto ocupar. Seguindo essa linha de interpretação, os termos *atividade* e *ação* referem-se às interpretações decorrentes desse agir, sendo a primeira realizada quando esse agir for coletivo, levando em consideração as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo, e a última quando referir-se a um agir individual.

---

<sup>4</sup> Não colocaremos aqui a explicação do nível enunciativo, pois não consideramos este nível para nossas análises.

Para os autores, esses agires, dos quais os seres humanos tomam parte, são denominados de *actantes*, um termo neutro que se refere a qualquer pessoa que possa se implicar no agir. A partir do momento em que ele se implica, e que possui motivos, capacidades e intenções para realizar a ação, esse *actante* se transforma em *ator*. Caso contrário, temos o termo *agente*, utilizado ao *actante* quando não lhe forem atribuídas essas propriedades.

Para interpretar os registros do agir representados nos textos prescritivos, apresentamos no quadro 1 a seguir, uma breve caracterização dos agires com base na proposta de Bronckart e Machado (2004), levando em consideração sua reformulação, Machado e Bronckart (2009):

| <b>Categorização de agires</b>  | <b>Características dos agires</b>   |
|---------------------------------|---|
| Agir-prescritivo/agir referente | Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o ato oficial realizado pelo signatário da mensagem.  |
| Agir-fonte/ agir anterior       | Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o próprio trabalho de produção do documento.  |
| Agir-decorrente/ agir futuro    | 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. |

**Quadro 1: Plano global do texto em termos do agir**

Essas denominações propostas por Bronckart e Machado (2004) em textos prescritivos escritos são renomeadas em Machado e Bronckart (2009) como agir referente, agir anterior e agir futuro, respectivamente. Também, Bulea e Fristalon (2004, p.247) categorizam outros tipos de agir ao analisarem entrevistas com enfermeiras, consideradas como textos produzidos pelos próprios trabalhadores sobre o seu trabalho, classificando-as como agir-situado, agir-evento passado, agir-experiência e agir-canônico. Com base nesses agires desenvolveremos a verificação dos agires que se estabelecem nos projetos político-pedagógicos.

### 2.3. O estabelecimento das relações na análise dos dados

A partir dessas análises estabeleceremos as relações entre todos os textos por meio dos tipos de agir e das dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2005; 2006).

A autora considera a formação de professores sob o ponto de vista de diferentes dimensões, dentre elas: 1) da formação técnica: Visa os



conhecimentos técnico-científicos da área de atuação; 2) avaliativa: Visa a capacidade avaliativa do professor em relação aos aspectos específicos de sua prática pedagógica, bem como aqueles valorizados pelo sistema ou escola em que trabalha; 3) ética e política: Visa a formação do professor quanto à ciência da educação, aos objetivos do processo educacional, compromissos éticos e políticos, comprometida com uma visão de educação; 4) dos saberes para ensinar: Visa os conhecimentos que os professores possuem sobre seus alunos, sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos e afetivo-emocionais; 5) da formação continuada: Visa a possibilidade do profissional formado buscar novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica; 6) crítico-reflexiva: Visa o pensar crítico sobre o nosso agir, nosso pensar e nosso sentir, questionando as origens e os significados de nossas certezas, saberes e conhecimentos; 7) estética e cultural: Visa a inclusão, de experiências em que o indivíduo se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura a sua capacidade de observação, identificando componentes importantes para a sua formação identitária, como pessoa e como profissional; 8) Do trabalho coletivo: Visa um desenvolvimento com outros professores, fruto de um projeto político-pedagógico.

Todas essas dimensões acabam tendo sentido se forem consideradas sob o prisma de sincronidade, de simultaneidade, de inter-relação que elas estabelecem entre si, atravessadas pelas dimensões da ética e pela intencionalidade tanto do formador quanto do formando.

### 3. Análise dos dados: o estabelecimento das relações

#### 3.1 A Identificação do contexto de produção dos textos

As Diretrizes para a formação de professores (DFPs) foram aprovadas pelo conselho nacional de educação em maio de 2002, uma distância de aproximadamente um ano após o estabelecimento das Diretrizes curriculares para o curso de letras (DCLs). Nesse sentido, podemos dizer que a condição de produção bem como seu contexto histórico é o mesmo das DCLs. Produzido também por instâncias governamentais, este documento visa um público responsável pelas instituições formadoras de professores da educação básica de todas as regiões do Brasil, em especial aqueles que são responsáveis pela elaboração do projeto político pedagógico de seus cursos.

Em se tratando do Projeto político pedagógico, houve a necessidade de reformulação e encaminhamento à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Conselho Estadual de Educação (CEE), segundo disposto nas Resoluções 01 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa reformulação houve a

readequação da carga horária dos cursos de licenciatura bem como a implantação de monografia de final de curso para todas as licenciaturas plenas desta instituição, para que assim pudesse ser aprovado no ano de 2004, atendendo às necessidades dos acadêmicos e cumprindo as metas obrigatórias do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para tanto, estiveram reunidos os professores do departamento de Letras Português-Inglês para que pudessem elaborar propostas de modificação e readequação do currículo até então vigente. No entanto, há de se ter em mente que "o fato de termos documentos oficiais que orientem as futuras propostas pedagógicas não pode ser tomado como garantia de uma reforma efetiva imediata" (FURTOSO, p.120, 2003). Portanto, objetivamos analisar um dos documentos que norteia o projeto pedagógico desta instituição que é justamente a avaliação do currículo em vigor.

As ementas fazem parte de um documento maior que é o projeto político pedagógico já analisado anteriormente neste trabalho em suas dimensões do plano global e dos conteúdos temáticos pertencentes. As ementas estão inseridas no programa de cada disciplina contendo as informações sobre o departamento de origem o ano letivo correspondente, a disciplina, o código dessa disciplina, o curso, a série, a carga horária tanto da parte teórica quanto da prática, o tipo de habilitação e o regime do curso. Após essas informações são enumerados os seguintes títulos com suas respectivas explanações: 1) ementa, 2) objetivos, 3) conteúdo programático, 4) metodologia, 5) avaliação e 6) bibliografia básica. No final do documento constam as assinaturas do professor responsável e do chefe de departamento.

Importante dizer neste momento, que as ementas nunca puderam ser modificadas desde que foram feitas no início da constituição do curso, somente o conteúdo programático de cada disciplina poderia ser alterado.

A seguir, apresentamos a análise do nível organizacional das Diretrizes curriculares para formação de professores.

### 3.2. Análise do nível organizacional dos textos

#### 3.2.1. Plano geral das DFPs.

As DFPs compõem-se de 7 páginas nas quais encontramos primeiramente cabeçalho constando as informações sobre o órgão emissor que é o conselho nacional de educação, seguido do número de resolução CNE/CP 1, e da data da emissão – 18 de fevereiro de 2002. Após, um parágrafo introdutório e 17 artigos que fazem parte das diretrizes. Ao final, nome e assinatura do produtor do texto.

Tendo em vista que o nosso objetivo principal é o de entender as proposições do projeto político pedagógico de uma instituição estadual de nível superior, focaremos no documento, em especial o artigo 6º., uma vez que prioriza justamente a construção do projeto político pedagógico dos cursos de formação docente.

#### 3.2.1.1. Plano geral do artigo 6º. das DFPs.

O artigo 6º.<sup>5</sup> é composto de um parágrafo introdutório, seis incisos, sendo o último inciso subdividido em 3 parágrafos do qual o último se subdivide em mais 6 incisos, contemplando um total de 263 palavras no total. Os conteúdos temáticos observados são divididos em três partes: 1) Linhas 1 a 11: As competências que são consideradas para a construção da DFPs; 2) Linhas 12 a 18: Faz referência às competências citadas anteriormente, mas levando em consideração a especificidade e necessidade de cada área de conhecimento; 3) Linhas 19 a 29: Os tipos de conhecimentos que devem ser contemplados a fim de ir ao encontro das competências listadas no item 1.

Após essa visualização do conteúdo temático dos documentos, podemos inferir que a seqüência, na qual o documento se apóia, é a descritiva. Justificada pela caracterização de suas fases, o documento apresenta-se com a fase de ancoragem, de um tema título que é apresentado no início da seqüência. Em seguida, utilizando uma listagem de competências e como elas devem ser constituídas temos a fase de aspectualização, em que vários aspectos do tema-título são enumerados, decompostos em partes e atribuídas propriedades; e a fase de relacionamento, onde os elementos descritivos são assimilados a outros, por meio de uma processo comparativo.

Desta forma, destinatário da mensagem tem claramente os passos a serem seguidos para que se possa constituir o documento político pedagógico de uma instituição de ensino de formação de professores. Sendo este um documento prescritivo, o agir esperado é justamente o agir futuro, pois o documento elenca os procedimentos necessários para que o seu destinatário possa, após a leitura do documento, desenvolver o seu.

#### 3.2.1.2. A identificação dos tipos de discurso e de sua articulação

Neste artigo do documento, temos menção a dois tipos específicos de discurso. O primeiro, discurso teórico, é justificado pelo eixo do expor de ordem conjunta, em uma relação de autonomia. As unidades que indicam a conjunção são justificadas pela presença de verbos no

---

<sup>5</sup> Disponível em [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

presente do indicativo, no futuro do presente do indicativo e no futuro perifrásico.

Ex 1: "Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas (...)"

Ex 2: "O conjunto das competências enumeradas não esgota tudo que uma escola de formação (...)"

Ex 3: "As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas (...)"

Percebemos também que embora seja uma grande parte do documento composto pelo discurso teórico, há a presença do discurso interativo, tendo em vista que há momentos de implicação do produtor do texto dêiticos temporais e espaciais como podemos comprovar em seguida:

Ex 1: "O conjunto das competências enumeradas *neste artigo* (...)"

Ex 2: "(...) assenta-se na *legislação vigente* (...)"

Ex3: "(...) propiciar a inserção no debate *contemporâneo* (...)"

Assim, comprovamos que, uma vez pertencente ao eixo do expor, os discursos teórico e interativo compõem a planificação do conteúdo temático por meio da modalidade de sequência explicativa, com o objetivo maior de "fazer agir o destinatário" (Bronckart, 2003, p.242).

### 3.2.2. Análise semântica: o papel dos actantes postos em cena

Utilizando de meios quantitativos, observamos que o agir é atribuído a três actantes:

| actante                            | total            | porcentagem        |
|------------------------------------|------------------|--------------------|
| A construção do projeto pedagógico | 1                | 5,28%              |
| As competências                    | 10               | 52,63%             |
| Os conhecimentos exigidos          | 8                | 42,10%             |
|                                    | <i>Total: 19</i> | <i>Total: 100%</i> |

**Quadro 2: actantes**

No entanto, o protagonista central é representado pelas competências, sendo elas responsáveis por 52,63% do agir atribuído.

Camargo (2007, p.108) assevera que a palavra “competência desempenha três papéis: o de objetivo da formação de professores, e de instrumento para que as metas sejam atingidas”.

### 3.3. Análise do nível organizacional

#### 3.3.1. Plano geral do PPP.

No plano geral, conseguimos identificar os conteúdos temáticos do projeto, e podemos notar como ele é composto bem como onde o documento a ser analisado, i.e, a avaliação do currículo em vigor, está inserido.

|    |   |
|----|---|
| 1  | Dados de identificação (curso, título, carga horária, duração, turno de oferta, local de funcionamento, regime, número de vagas, condições de ingresso, percentual candidato, legislação básica)  |
| 2  | Princípios norteadores do projeto pedagógico. (avaliação do currículo em vigor, histórico/diagnóstico do curso, pressupostos teóricos, princípios norteadores, justificativa, objetivos, competências e habilidades, perfil do profissional, campos de atuação do profissional, sistema de avaliação)   |
| 3  | Estrutura do curso – componentes curriculares (currículo pleno do curso de licenciatura plena em português e inglês, matérias e disciplinas complementares obrigatórias, estágio supervisionado, atividades acadêmico-científico-culturais, prática como componente curricular, disciplinas optativas, matriz curricular, estágio – organização- , monografia, ementas) |
| 4  | Corpo docente atuante no curso (titulação, classe, regime de trabalho, outras informações)  |
| 5  | Recursos materiais existentes   |
| 6  | Recursos materiais necessários  |
| 7  | Laboratórios/ salas especiais   |
| 8  | Biblioteca  |
| 9  | Referencial   |
| 10 | Anexo – ementas   |

**Quadro 03: Conteúdos temáticos do projeto pedagógico onde a avaliação do currículo em vigor se situa.**

O plano global do documento analisado é composto de sete parágrafos sendo o primeiro uma introdução a qual discorre sobre a conscientização, por parte do departamento, de reestruturação, sempre que necessária, tendo em vista as constantes mudanças do mundo atual. Em seguida, no segundo e terceiro parágrafos há uma justificativa pela necessidade de reformular o projeto político-pedagógico do curso de Letras, atrelada às necessidades daquilo que os componentes do departamento acreditam. O quarto parágrafo apresenta os objetivos do PPP ao elaborar o currículo, ressaltando a importância da ligação deste

com as metas obrigatórias do ensino superior. O quinto parágrafo descreve a estrutura do curso e o perfil do graduando. No sexto parágrafo, encontramos os objetivos com a reformulação e, no sétimo parágrafo a conclusão.

Uma análise dos textos prescritivos como este, permite compreender como o agir do professor é analisado e interpretado. A partir do plano global, identificamos menções a dois agires especificamente. Primeiramente ao agir-fonte, tendo em vista que o conteúdo temático circunda o trabalho de produção do próprio documento que é o projeto político pedagógico da instituição. Percebemos isso a partir dos exemplos abaixo relacionados:

Ex: 1

(...), o *Curso de Letras da Faculdade Estadual XXX*, visando à correção de rumos, tem realizado constantes avaliações em seu currículo, reestruturando-o sempre que novos procedimentos assim o exigem.

Ex: 2

Considerando que um *projeto político-pedagógico* deve prioritariamente *fundamentar-se* nas necessidades dos acadêmicos e que *o currículo em vigor não mais atende* essa exigência, optou-se pela sua reformulação.

Ex: 3

*Procuramos elaborar* um currículo enxuto e flexível, eliminando a fragmentação de disciplinas, com a preocupação de *propiciar ao aluno* uma sólida base teórica sem, contudo, deixar de estabelecer vinculação entre teoria, prática e realidade social

Em seguida, percebemos menção a um agir-decorrente, tendo em vista que o conteúdo temático gira em torno da utilização posterior do documento, aos atos a serem realizados após a constituição do mesmo.

Ex: 4

Neste sentido, *estamos aumentando* significativamente o número de horas destinadas tanto ao estágio curricular supervisionado quanto à prática a ser vivenciada ao longo do curso. São também *objetivos nossos* promover a interação de disciplinas pelo inter-relacionamento dos conteúdos e estimular nossos alunos à pesquisa e à elaboração de projetos de alcance social.

Ex: 5

*Um elenco básico de disciplinas* relacionadas às áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, complementado por disciplinas optativas e embasado tanto no aspecto qualitativo quanto no teórico-prático, certamente *irá dispor* ao graduando um potencial genérico de *atuação profissional* em muitos e variados campos que se utilizam do conhecimento específico e aprofundado da linguagem humana e de diversas facetas.

Ex: 6

Com esta *reformulação*, *buscamos* a participação efetiva do aluno na produção do conhecimento, de forma a evitar que ao final do curso *ele se veja* diante de dois mundos: o idealizado, que a escola lhe mostrou, e o real onde vai atuar. *Nosso*

*objetivo é formar um cidadão crítico e articulado com a sociedade em que está inserido e um profissional com visão global do processo educativo, capaz de atuar dentro de sua área com competência e compromisso social.*

Para identificar os protagonistas e para classificarmos o papel atribuído a cada um destes, identificamos os sujeitos e seu papel sintático semântico seguindo a proposta de Brockart e Machado (2004). Primeiramente, classificamos os tipos de frases do ponto de vista sintático (frases principais, subordinadas, verbos na voz ativa, passiva, verbos conjugados ou no infinitivo); em seguida, procedemos com os elementos que constituem a identificação do sujeito e dos complementos verbais bem como o seu papel sintático-semântico seguindo a classificação do quadro 1. Justificamos essa análise mais detalhada deste documento, diferente das DFPs por já termos trabalhos desenvolvidos em suas análises, por se tratar este o único trabalho de referência.

| <b>Protagonista</b>         | <b>Função sintática</b> | <b>Tipo de Frase</b> | <b>Verbo</b>                               | <b>Total</b> |
|-----------------------------|-------------------------|----------------------|--|--------------|
| Contínuas mudanças          | Sujeito                 | Principal ativa      | Exigem                                     | 1            |
| O Curso de Letras           | Sujeito                 | Subordinada ativa    | tem realizado                              | 1            |
| Projeto político pedagógico | Sujeito                 | Subordinada ativa    | deve fundamentar-se                        | 1            |
| O currículo em vigor        | Sujeito                 | Subordinada ativa    | não mais atende                            | 1            |
| Nós                         | Sujeito                 | Principal ativa      | acreditamos                                | 1            |
|                             |                         | Principal ativa      | estamos                                    | 1            |
|                             |                         | Principal ativa      | aumentando                                 | 1            |
|                             |                         | Principal ativa      | estaremos                                  | 1            |
|                             |                         | Subordinada ativa    | cumprindo                                  | 1            |
|                             |                         | Subordinada ativa    | buscamos                                   | 1            |
|                             |                         | Principal ativa      | estaremos atendendo<br>procuramos elaborar |              |
| A educação                  | Sujeito                 | Principal ativa      | se constitui                               | 1            |
| Aluno                       | Complemento Sujeito     | Subordinada inf.     | Propiciar                                  | 1            |
|                             |                         | Subordinada ativa    | Se veja                                    | 1            |
| Prática                     | Sujeito                 | Sub. Inf. Passiva    | A ser vivenciada                           | 1            |

|                              |                    |  |                                 |             |
|------------------------------|--------------------|--|---------------------------------|-------------|
| Objetivos                    | Sujeito<br>Sujeito | Subordinada inf.<br>Principal inf.<br>Subordinada inf. | Promover<br>Formar<br>Estimular | 1<br>1<br>1 |
| Elenco básico de disciplinas | Sujeito            | Subordinada ativa                                      | Irá dispor                      | 1           |
| Futuro profissional          | Completo           | Principal ativa  | Abrirá                          | 1           |
| Profissional                 | Sujeito            | Subordinada ativa                                      | Capaz de atuar                  | 1           |

**Quadro 4: Estatuto sintático dos protagonistas nos projetos**

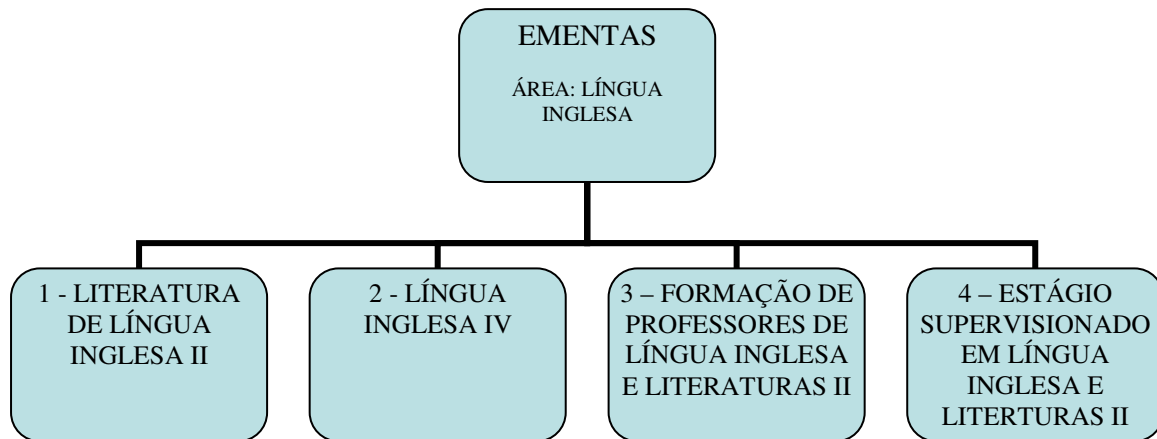
A partir da análise feita, observamos que os protagonistas são, em sua maioria, seres inanimados, e vistos como agentes do processo de reformulação do documento, tendo em vista a sua posição de sujeito nas frases analisadas. Assim, o curso de Letras, o projeto político-pedagógico, o currículo em vigor, a prática, os objetivos, o elenco básico de disciplinas são reais atores. O mesmo acontece com os determinantes externos como as contínuas mudanças e a educação, em seu sentido mais amplo, pois a eles atribuem-se ações as quais costumeiramente seriam realizadas por seres humanos. Com relação ao aluno e ao futuro profissional, percebemos que a função de beneficiário se destaca, portanto, não lhe é atribuído capacidades e intenções.

Assim, podemos concluir por meio da comprovação dessas análises que apesar de toda uma reformulação na tentativa de mudar o perfil não só do curso como também do profissional de Letras; e embora haja um ator com motivos, capacidades e intenções, capaz de propiciar uma participação ativa em seu processo de formação ainda há um longo caminho para que esse professor de fato seja configurado como um real ator responsável e não mero executor do trabalho prescrito por órgãos externos.

### 3.3.2. Ementas

Tendo em vista que nosso foco relaciona-se com a área de língua inglesa e que esta área é representada por quatro disciplinas que estão diretamente interligadas, apresento o quadro abaixo mostrando quais disciplinas fazem parte do currículo do curso de Letras desta instituição de ensino superior. Vale ressaltar que fizemos um recorte, e nosso objetivo está centrado na análise das disciplinas referentes somente à 4ª. série do curso de Letras.





**Quadro 5: disciplinas do 4º. Ano de Letras da área de língua inglesa**

1-Análise literária orientada e própria de autores de literatura de língua inglesa: Esta ementa nos passa uma orientação do que deve ser feito. A partir desta prescrição, o professor pode desenvolver e mediar trabalhos envolvendo análises literárias, especificamente de autores de língua inglesa. Se levarmos em conta as dimensões propostas por Placco (2005; 2006) para formação de professores, a visão de desenvolvimento desses alunos-professores é guiada por uma dimensão técnico-científica, visto que prevalece um conhecimento específico representada pelo verbo analisar.

2 - Fonologia, morfologia, sintaxe em nível avançado. Prática de compreensão oral e de reprodução de textos. Descrições, resumos e composições livres: a disciplina de língua inglesa, não há uma menção ao aspecto formativo da dimensão do professor. A prescrição inicia por uma visão estruturalista da linguagem e compreende as capacidades de compreensão oral e escrita., deixando uma lacuna em outras competências necessárias ao professor.

3- Métodos e práticas de ensino e verificação em conteúdos de Língua e Literatura de Língua Inglesa na linguagem oral: Na formação de professores de língua e literatura inglesa, percebemos a influência mecanicista de um contexto do qual os documentos prescritivos se desenvolveram. Métodos e práticas são colocados em evidência no intuito de treinar o futuro professor. Novamente, presença marcante da dimensão técnico-científica

4- Observação de aulas de inglês na rede estadual/particular. Direção de sala, através de aula, projetos de mini-curso e/ou projetos de recuperação de estudos no estágio supervisionado. Elaboração de projetos após diagnóstico da turma: Na disciplina de estágio supervisionado verificamos claramente a proposta primeira de

treinamento, voltada depois para o desenvolvimento de projetos junto a comunidade. O aluno-professor é finalmente colocado em cena. Podemos dizer que aqui encontramos uma dimensão do trabalho coletivo, pois entendemos que os projetos devam ser desenvolvidos em conjunto com o professor supervisor bem como outros alunos-professores.

#### 4. Discussão dos resultados das análises

Nesta seção, assumo as interpretações anteriores considerando cada documento e a forma como estes estão interligados com as ementas a seguir, classificando as dimensões privilegiadas (PLACCO; 2005; 2006), procurando verificar a correspondência entre esses documentos.

Partindo das análises feitas nos documentos prescritivos da fonte do agir, podemos constatar que as DFPs estão inseridas em um mesmo contexto histórico, refletindo o momento em que trabalhadores deveriam ser treinados para desenvolverem as suas funções. Podemos comprovar a partir das seguintes análises:

1-DFPs (artigo 6º.): Predominância de discurso teórico e interativo compondo a sequência explicativa, com indícios de fazer agir o seu destinatário, agir prescritivo, estabelecendo as competências a serem desenvolvidas. Neste documento, identificamos como protagonista o termo competências. Entendemos o protagonista como o núcleo do documento, sendo elas de extrema importância e referência àqueles que produzirão o documento político pedagógico de seus cursos.

2-O PPP de uma instituição de ensino superior analisado reflete aquilo que já analisamos nos documentos anteriores. Predominância do agir-anterior e agir-posterior ao prescritivo tendo como protagonistas os próprios produtores do documento, evidenciado pelo alto índice do pronome *nós*. Ademais, o número de sujeitos referente a uma actante que atribui uma ação e fortemente representada por seres inanimados. Novamente aqui, podemos constatar o caráter prescritivo do documento. Como todos os outros, representado pelo discurso teórico, contatamos o tom de veracidade e norma a ser seguida. No entanto, os alunos-professores acabam como agentes do processo.

3-Nas análises das ementas, há a predominância de uma dimensão de formação de professores de caráter técnico-científico, embora somente a disciplina de estágio supervisionado contemple outras dimensões.

## 5. Considerações finais

Os resultados de todas essas análises dos textos pré-figurativos utilizando uma metodologia específica para entender como a linguagem é representada nos textos escritos nos faz concluir que o processo dos documentos prescritivos se desenvolve como um efeito dominó, em que o primeiro influencia o segundo e por sua vez acaba refletindo nos demais processos educativos. Em todos os documentos analisados o aluno-professor é caracterizado como um agente, portanto desprovido de motivos, capacidades e intenções. Desta forma, todo o contexto no qual os documentos das instâncias maiores (DCLs, DFPs) foram produzidos, embora estejam distantes do nosso momento, ainda interferem fortemente na formação do nosso profissional, do nosso aluno-professor.

Estamos em acordo com Cristovão (2008, p.262), quando diz que as "competências propostas pelas Diretrizes para os cursos de Letras e para a formação dos professores não dão conta de todas as dimensões constitutivas do trabalho docente". Partilhamos também das concepções de Placco (2005; 2006) no sentido de que precisamos promover o desenvolvimento profissional do futuro professor em todas as dimensões propostas pela autora, para que assim ele possa ser o verdadeiro ator de sua formação e desenvolvimento profissional.

Diante do que foi exposto e retomando nossa proposta inicial, o que se espera do aluno-professor acerca do seu trabalho docente ainda é uma alienação de si próprio e de seu trabalho, tendo em vista que estamos ainda fortemente influenciados pelas falhas de um contexto ideológico neoliberal, distante das propostas reais que devem ser desenvolvidas com os alunos-professores nos dias atuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 3 de abril 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e

Museologia. Disponível em:  
<<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>.

Acesso em: 22 mar. 2009.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Anna Rachel Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (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*. Tese de doutorado – pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BULEA, E; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans entretiens sur le travail infirmier. In : BRONCKART, Jean-Paul (org.) *Agir et discours em situation de travail*. Genève : Université de Genève, 2004. p.213-262 . (Cahier de la Section de Sciences de Léducation, n. 103).

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. *Exame Internacional para Professores de Inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CLOT, YVES. *A função psicológica do trabalho*. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 257- 272.

FURTOSO, V. B. Reforma Curricular: da leitura das diretrizes e sua transposição ao (não) engajamento coletivo da comunidade acadêmica. In: *Signum: Est. Ling.*, Londrina, n.6/2, 2003. p. 119-134.

LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; MAZZILO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R. E COUTINHO, A. (orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R. E COUTINHO, A. (orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. In: CRISTOVÃO, V. L. L; ABREU-TARDELLI, L.S. (org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor sob uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. 1, p. 1-14.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Univerdade de Aveiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. (Org.) *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

SAUPE, R.; GEIB; L. T. C. - O processo de construção dos projetos político-pedagógicos na enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem* (online), Goiânia, v.3, n.2, jul-dez. 2001. Disponível: <http://www.fen.ufg.br/revista>. Acessado em 08.08.08.

SZUNDY, P.T.C. & CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008, p.115-137.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.